



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Denise Moreira Neves

**CURRÍCULO E O GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PERTENCENTES À REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
PARANAÍBA – MS**

Paranaíba/MS

2021

Denise Moreira Neves

**CURRÍCULO E O GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PERTENCENTES À REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
PARANAÍBA – MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães.

**Paranaíba/MS
2021**

N423c Neves, Denise Moreira

Currículo e o gênero nos projetos político-pedagógicos de escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba – MS / Denise Moreira Neves. Paranaíba, MS: UEMS, 2021. 196f. ; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Lucélia Tavares Guimarães.

1. Projeto político pedagógico 2. Gênero. 3. Diferenças. I. Guimarães, Lucélia Tavares II. Título

CDD 23. ed. – 306.43

DENISE MOREIRA NEVES

**CURRÍCULO E O GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PERTENCENTES À REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
PARANAÍBA - MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

A minha mãe Maria Inez Moreira, pelo exemplo de coragem e simplicidade, que com muito amor e carinho me ensinou que o melhor investimento de nossas vidas é a educação.

Ao meu pai Otil Neves dos Reis, que não mediu esforços para contribuir com a minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, sabedoria e discernimento para superar todos os obstáculos durante o período de realização desta pesquisa.

A minha família, pelo apoio e carinho nessa trajetória, ao compartilharem comigo todos os momentos e compreenderem a minha ausência que se fez necessária em determinados dias.

A Lucélia Tavares Guimarães, orientadora de longa data, por compartilhar todo o seu conhecimento e experiência. Suas intervenções foram necessárias para o meu crescimento profissional e pessoal. Suas reflexões fizeram-me enxergar com novos olhos, principalmente aqueles que estão marginalizados e oprimidos socialmente.

A todos os professores do programa que com suas dedicações não mediram esforços para despertar a criticidade, contribuindo imensamente para a realização deste trabalho científico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo apoio na realização deste trabalho.

A maldição das ciências humanas, talvez, seja o fato de abordarem um objeto que fala [...]. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 50).

NEVES, Denise Moreira. **CURRÍCULO E O GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PERTENCENTES À REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA – MS.** 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa: “Currículo, Formação Docente e Diversidade”. Com objetivos de tratar sobre as questões que envolvem a diversidade e inclusão de gênero nos espaços escolares, a finalidade deste trabalho é verificar a compreensão de gênero na perspectiva dos profissionais de educação e analisar como as questões de gênero e sexualidade são tratadas nos projetos político-pedagógicos de escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba, MS. Optou-se pelo método pautado no materialismo histórico dialético, utilizando como categoria de análise, a aparência e a essência. A aparência é ponto de partida deste trabalho, analisando as abstrações, particularidades, as determinações em direção ao concreto, a essência, a sua lógica interna de funcionamento. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa são: pesquisa documental, que analisa as recomendações e orientações por parte das políticas públicas educacionais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Plano Nacional de Educação; Plano Estadual de Educação - MS; e Base Nacional Comum Curricular com relação a gênero. Também, são explorados os PPPs das três escolas pesquisadas em um recorte temporal de 2016 a 2018, e as entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais da educação, que atuam nos seguintes cargos: gestora, coordenadora e professoras. Dentre os resultados alcançados, pode-se sintetizar que não desenvolve uma concepção de educação que seja emancipadora, a concepção de currículo adotada pelas instituições de ensino pesquisadas não fomenta no sujeito uma capacidade de pensar de forma crítica, o que não garante o desenvolvimento integral do educando e não asseguram às discussões de gênero no ambiente escolar. Esta pesquisa foi aprovada sob o parecer do Comitê de Ética de nº. 3.245.970, em 5 de abril de 2019.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Gênero. Diferenças.

NEVES, Denise Moreira. **CURRÍCULO E O GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PERTENCENTES À REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA – MS.** 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

ABSTRACT

In this dissertation are presented the final research results of Master in Education degree, developed in the Postgraduate Program in Education from Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, University Unit of Paranaíba, inserted into the line of: “Curriculum, Teacher Education and Diversity”. With the purpose of dealing with issues involving gender diversity and inclusion in school spaces, the purpose of this work is to verify the understanding of gender from the perspective of education professionals and analyze how issues of gender and sexuality are treated in political-pedagogical projects of schools belonging to the state network of the municipality of Paranaíba, MS. We opted for the method based on dialectical-historical materialism, using as category of analysis, the appearance and the essence, appearance is the beginning point of this work, analyzing as abstractions, particularities, as determinations towards the concrete, the essence, its internal working logic. The procedures used in this research are: documentary research, which analyzes the recommendations and guidelines from public educational policies, as the National Education Guidelines and Bases Law; National Curriculum Parameters; National Curriculum Guidelines; National Education Plan; State Education Plan of Mato Grosso do Sul; and National Common Curricular Base related to gender. Also, the PPPs of the three schools surveyed are explored in a time frame from 2016 to 2018, and semi-structured interviews with four education professionals, who work in the following positions: manager, coordinator and teachers. Among the results achieved, it can be summarized that it does not develop a conception of education that is emancipatory, the concept of curriculum adopted by the researched educational institutions does not promote in the subject an ability to think critically, which does not guarantee the student's integral development and does not guarantee gender discussions in the school environment. This essay was approved under the opinion of the Ethics Committee of nº. 3,245,970, on April 5, 2019.

Keywords: Political-pedagogical Project. Gender. Diversity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Educação centrada no aluno, com perspectiva internacional, estadual e local.....	59
FIGURA 2 - Esquema sinóptico das oposições pertinentes.....	116

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Pesquisa “Qualidade da Educação e Violência”.....	83
TABELA 2 - Violência dentro da escola sofrida por estudantes e professores nas escolas de São Paulo.....	83
TABELA 3 – Pessoas que não queria como colega de classe, segundo a modalidade de ensino dos alunos.....	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perfil das sujeitas entrevistadas.....	147
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AIDS	-	Síndrome da imunodeficiência adquirida
AIE	-	Aparelho ideológico do Estado
APEOESP	-	Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BIRD	-	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	-	Comissão Económica para a América Latina e o Caribe
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEMec	-	Departamento de Engenharia Mecânica
DST	-	Doenças sexualmente transmissíveis
ECA	-	Estatuto da Criança e Adolescência
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EM	-	Ensino Médio Regular
EPT	-	Educação para Todos
FLACSO	-	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
GERM	-	Movimento Global de Reforma da Educação
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	-	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	-	Ministério da Educação
MIGA	-	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIE	-	Organismo de Cooperação Internacional
ONG	-	Organização não governamental
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE- MS	-	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PJU	-	Projovem urbano
PNDH	-	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto político-pedagógico
SED/MS	-	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNDIME	-	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	23
1.1 A influência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas em educação a partir da década de 1990.....	33
1.2. O projeto político-pedagógico como instância de participação colaborativa	48
2. CURRÍCULO: QUESTÕES HISTÓRICAS, CULTURAIS E IDENTITÁRIAS	64
2.1. Currículo escolar: aspectos históricos e suas caracterizações	64
2.2. Currículo e cultura.....	73
2.3. Currículo e identidade.....	76
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA E AS QUESTÕES DE GÊNERO.....	81
3.1. Gênero: uma introdução teórica e conceitual.....	106
4. GÊNERO NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DOS PPPS E DOS PROFISSIONAIS: ENTRE APARÊNCIA E A ESSÊNCIA.	128
4.1. Percurso da abordagem metodológica: método e técnica de pesquisa.....	130
4.2. Ensino fundamental I de escolas municipais de Paranaíba: perspectiva da categoria gênero, sexualidade e aparência	138
4.3. O olhar das profissionais da educação sobre as categorias gênero e sexualidade....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE	190
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista	191
APÊNDICE B - Questionamentos e respostas do procedimento de coleta de dados – entrevistas.....	192

INTRODUÇÃO

O projeto político-pedagógico (PPP) reflete a intenção e a organização geral do trabalho pedagógico da escola. Esse documento representa a concepção de currículo da instituição de ensino, retratando qual o tipo de educação visa a ofertar aos educandos.

Para elaborar um PPP de qualidade, Medel (2012, p. 4) diz que “[...] é necessária ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar [...]”.

Assim, o projeto político-pedagógico não é um documento que se elabore em um único momento. É preciso fazer um levantamento sobre o contexto da escola, quais suas reais dificuldades, a maneira de como saná-las, o que se pretende alcançar e desenvolver com os alunos, e a pergunta mais crucial: Que tipo de cidadão se quer formar a partir da prática pedagógica desenvolvida?

Segundo Veiga e Fonseca (2001), a dimensão do PPP representa uma gama de segmentos, muito além de um simples cumprimento formal, elaboração de um documento burocrático; é a busca por um planejamento que fomente as intenções do que se pretende realizar e fazer. O PPP precisa demonstrar qual a intenção da escola perante a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento dos alunos, a qualidade do ensino de forma crítica.

Uma das intenções que a escola precisa considerar é o desenvolvimento pleno do educando, prevista pela Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e uma das maneiras de assegurar tal desenvolvimento é fortalecendo e ampliando a discussão em torno do preconceito e da discriminação no que diz respeito às relações de gênero. Sob o aspecto da desigualdade, é importante explicar como a sociedade está organizada em uma estrutura desigual e excludente. Falar de gênero no contexto escolar significa problematizar os processos de significações construídos em uma conjunção histórica, social e política.

A desconstrução do essencialismo biológico, masculino e feminino, rompe com a existência de um único tipo de identidade, um ideal normativo. É no espaço escolar que os educandos afirmam a sua identidade própria, específica, e esse movimento de afirmação de identidades não só na escola, mas em geral na sociedade, pode vir a causar disputas entre as identidades.

Destaca-se a escola como uma arena cultural, conforme justifica Bortolini (2011, p. 31, grifo do autor): “E esse jogo é disputa, pois pode significar não passar despercebido, ser

alvo de risos, piadas e até agressões ou violência física. É um jogo perigoso e imprescindível, porque fala diretamente sobre como *Eu* me coloco no mundo”.

Percebe-se como a instituição escolar está cercada de identidades, de um lado, aqueles que estão se afirmando fora de um padrão hegemônico e normativo no campo da sexualidade e da diversidade de gênero, e de outro, pessoas que se enquadram em um padrão heteronormativo e que marginalizam as orientações sexuais que se diferem da heterossexual. Assim, há um fortalecimento de atitudes preconceituosas, violentas, machistas, homofóbicas no intuito de reprimir a sexualidade do outro.

A escola, é um dos espaços de convívio social em que se reproduzem os comportamentos masculinos e femininos, e nesse espaço se constroem os valores, as normas e concepções de mundo. Assim, as instituições de ensino precisam possibilitar a prática de valores, de igualdade e respeito entre pessoas de diferentes tipos de orientação sexual. Tais práticas podem e devem ser iniciadas na infância, pois é nesse período a criança reproduz e interpreta o mundo social a sua volta. As concepções de gênero estão presentes no cotidiano das instituições de ensino, porém, não fazem parte dos conteúdos e currículos desenvolvidos.

Para isso, propõe-se verificar a compreensão de gênero na perspectiva dos profissionais de educação e analisar como as questões de gênero e sexualidade são tratadas nos projetos político-pedagógicos de escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba, MS.

Os objetivos específicos deste trabalho são: realizar um levantamento dos projetos político-pedagógicos na intenção de investigar quais ações, atividades e projetos que a escola desenvolveu empenhando-se no currículo construído, relacionado a gênero, à diversidade e à igualdade de gênero; verificar com os docentes, coordenadores e gestores, que atuam nas instituições a serem pesquisadas, como são desenvolvidas as temáticas relacionadas a gênero e analisar se os projetos político-pedagógicos contemplam as políticas nacional e estadual que definem e dão sugestão de como trabalhar assuntos referentes a gênero.

O interesse pelo tema da pesquisa deu-se durante o trabalho desta autora em uma escola no município de Paranaíba onde atuou no cargo de monitora e, em um encontro marcado pela equipe escolar com os demais funcionários, pode-se observar a falta de compreensão em torno do PPP.

Nesse encontro de elaboração do projeto político-pedagógico, a gestora da escola nomeou uma única pessoa como a responsável nesse processo de produção do documento, o PPP, e orientou que os demais funcionários da instituição deveriam dar uma contribuição financeira para a funcionária que ficaria responsável pela elaboração do documento.

Não houve debate e discussão da realidade escolar sobre ações, ideias e propostas que poderiam ser previstas no documento, nem estudos embasados em referenciais teóricos que norteariam o trabalho pedagógico da instituição de ensino no decorrer daquele ano letivo.

Percebe-se a falta de compreensão sobre o que é o PPP e o que ele representa para a escola e sua organização como um todo. O documento acaba por não ter uma qualidade, e nem mesmo êxito em sua efetivação, porque ele não é fruto de um trabalho coletivo e de responsabilidade compartilhada, que olha com sensibilidade para as possibilidades e demandas da própria escola.

A motivação em olhar PPP sob a perspectiva de gênero surgiu por meio da minha participação no grupo de pesquisa coordenado pela minha orientadora. No grupo, há encontros destinados ao embasamento teórico, discussão e reflexão acerca do tema gênero e sexualidade. Mediante a proximidade e relevância do assunto busquei entender como dava-se as relações de gênero no interior do PPP e quais as determinações para que estas escolas desenvolvem ou não a discussão sobre gênero com os educandos.

Este trabalho é composto por quatro seções, para compreender o cenário em que as políticas públicas educacionais foram elaboradas e implementadas. Na primeira seção, é abordado o papel do Estado nas políticas públicas em educação, estendendo-se sobre as doutrinas políticas e filosóficas e o papel do Estado em cada uma.

Ao longo do desenvolvimento desta seção, propusemos uma discussão em torno da atuação dos organismos internacionais diante do sistema educacional brasileiro. Tais organismos ofertam aos países recursos financeiros, técnicos e de assessorias por meio de financiamentos, auxiliando na implementação de políticas públicas, que visam a sanar determinados problemas. Os organismos internacionais, por meio da concessão de empréstimos, exigem em contrapartida medidas políticas e econômicas internas reguladas pelo neoliberalismo.

[...] a consolidação do Estado Capitalista e a influência de organismos internacionais na gestão e implantação de políticas públicas, tendo como modelo agora as bases neoliberais, criaram-se inúmeros índices e sistemas de metas para avaliação de rendimento e retorno de investimento. Grande parte dos sistemas avaliativos é acordada em conferências internacionais entre Estados e colocados em prática nos países através da implantação de políticas públicas específicas, voltadas exclusivamente para se atingir os índices e metas pré-estabelecidos pelos Organismos Internacionais. (BENDRATH; GOMES, 2010, p. 162).

Há um forte interesse por parte das relações internacionais em acordos na área da educação, no qual, as políticas públicas educacionais se adequam aos interesses particulares dos organismos internacionais. Nesta primeira seção comprometi em demonstrar a atuação

dos organismos internacionais nas reformas educativas adequando-as ao mercado econômico, principalmente nos países em desenvolvimento, como os da América Latina.

As reformas educacionais da década de 1990 na América Latina, consequentemente no Brasil, pautavam-se na descentralização e na autonomia escolar articuladas a um projeto de educação neoliberal, que tinha como objetivo o desenvolvimento do milênio. Apresentam-se no texto as principais reformas educacionais que se destacavam por ser um progresso internacional: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Relatório Delors, Plano Decenal de Educação para Todos, Encontro Nova Delhi e o Fórum de Dakar.

Posteriormente, nessa mesma seção, evidencia-se como o projeto político-pedagógico é resultado de uma política de desburocratização e de autogestão da década de 1990, aos moldes do modelo de gestão gerencialista, que trata a educação como um serviço prestado por uma empresa.

Além disso, evidencia-se como o PPP é um documento que tem a intenção de aspirar ao futuro, por meio, de metas, ações, projetos e outros; e como o projeto contempla as dimensões políticas direcionadas à formação dos cidadãos e pedagógica que se configuram por meio do processo educativo.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. (VEIGA, 2013, p. 11).

A escola precisa fazer valer de sua autonomia no processo de elaboração do PPP, considerando toda a realidade escolar, a concepção de currículo adotada, os objetivos que almejam com o tipo de educação ofertada, a proposta de ensino, as dificuldades e demandas, ações e projetos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo. A construção e a elaboração do PPP são democráticas, por meio da definição de sua identidade e pela liberdade de indicar no PPP os caminhos, trilhas para uma educação de qualidade social.

Na segunda seção, é apresentado a concepção de currículo atrelado à cultura e à identidade. Procuramos mostrar que o currículo perpassa sobre todos os conteúdos que devam ser ensinados e aprendidos em cada etapa de ensino, uma vez que este vai além dos conteúdos transmitidos, expressa valores, intenções e não é neutro. A teoria de currículo tradicional é marcada por Franklin Bobbit, em 1918, com a escrita do seu livro, *Currículo*, nos Estados Unidos. A concepção de ensino defendida por Bobbit (1918) tinha como princípio a administração científica, pois nesse momento a educação era uma via de adaptação dos preceitos mercadológicos, e a escola deveria funcionar como uma fábrica.

A teoria crítica de currículo difundida nos anos setenta compreende o currículo como resultado de um processo que reflete os interesses de determinados grupos sociais, contrapondo-se com a ideologia dominante. Nessa perspectiva de currículo, a deixa de ser concebida como reprodutora da ideologia dominante, buscando a ruptura do *status quo*.

Com a teoria pós-crítica em 1990-2000, difundiu-se o interesse por um currículo preocupado com as representações sociais no qual o sujeito possa ter sua identidade, sua subjetividade, e a sua cultura representada. Por meio dessas representações busca-se valorizar as diferenças, sejam elas, de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, etc.

Lembrando que a escola é o reflexo daqueles que ali ocupam e que se fazem presentes, há uma imensa diversidade ocupando o mesmo espaço, as identidades plurais perpassam sobre gênero, sexo, etnia, raça, classe social e outros. Saffioti (2015) apresenta, a partir da “metáfora do nó frouxo”, a articulação de gênero, classe e raça, imbricada com outras formas de diferenciação, e, dessa forma, com essa articulação, foi possível perceber as origens das diferenças e, conseqüentemente, as relações de desigualdade, sinalizando os marcadores sociais da diferença que produz desigualdades.

Essas três categorias elencadas por Saffioti (2015), gênero, classe e raça, estão entrelaçadas em um nó e que estão imersas a outras formas de diferenciação, bem como religiosidade, sexualidade, idade, nacionalidade, e tantas outras.

A análise da “metáfora do nó” chama a atenção para pensar como a diferença, seja ela, de classe, gênero ou raça, pode gerar uma desigualdade, promover uma exclusão e reforçar as desigualdades em um determinado contexto. Entender essas relações faz enxergar como elas estão entrelaçadas.

Desse modo, a articulação dessas três categorias demonstra os marcadores sociais da diferença, permitindo analisar como o gênero, classe e raça estão imersos em um contexto macro, que é determinante em outras formas de diferenciações sociais que fomentam a desigualdade e a exclusão.

O termo consubstancialidade (Kergoat, 2010 apud Hirata, 2014) ajuda a compreender como o gênero, classe e raça são estruturantes para a produção e reprodução do sistema capitalista, provocando dominação e exploração na estruturação da vida social. Segundo Pinheiro e Dantas (2018), a relação entre classe, raça e gênero está imbricada em um sistema de dominação e exploração, que se fortalece em um processo de desigualdade nos marcadores sociais da diferença.

Tais questões evidenciam como as opressões são estruturais de forma desigual. Essas opressões inter cruzam-se sob o conjunto de privilégios e de desvantagens, tendo como

consequência a discriminação. Vale lembrar que na consubstancialidade não existe uma hierarquia entre gênero, classe e raça, todos estão imbricados no mesmo movimento entre si, consubstanciam-se, como mencionam Pinheiro e Dantas (2018).

Trazer para o ambiente escolar, aos educandos e profissionais da educação, uma reflexão que situa a discussão de gênero em uma unidade indissociável que está integrada ao sexo, raça e classe é primordial para formar cidadãos críticos que compreendam o sistema de opressão, exploração, dominação e desigualdade que está articulado socialmente.

Tornando, assim, um diálogo complexo que não se restringe somente ao gênero, e, sim, ao entendimento de como os marcadores sociais da diferença estão estruturados. A articulação entre classe, raça e gênero é para além do olhar das diferenças, mas, também, apresentar como as desigualdades são diferentes conforme a cor de pele, a renda e o sexo.

A vista de perceber quais são as orientações das políticas públicas educacionais com relação a gênero, a terceira seção empenha-se em analisar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação (PEE-MS); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atuam para promover a redução da desigualdade de gênero (BRASIL, 2017a).

A análise das políticas públicas educacionais perpassa sobre a minimização das desigualdades de gênero, verificando em que medidas esses documentos oficiais se propõem a suprir as desigualdades de gênero, o que é que estes documentos (normativos) asseguram quanto à discussão de gênero no processo educacional.

Na quarta seção, as investigações perpassam sobre as questões de gênero na escola sob a perspectiva dos PPPs e dos profissionais da educação entre a aparência e a essência. A obtenção dos dados que fundamentam as discussões desta seção foi aprovada sob o parecer do Comitê de Ética de nº. 3.245.970, em 5 de abril de 2019.

Por meio do método materialismo histórico-dialético será possível analisar o objeto, o PPP, a partir de fatos concretos, observando suas condições materiais que formam a base de todas as suas relações.

Esta pesquisa fundamenta-se no método materialismo histórico-dialético, pois ele reflete o movimento existente na sociedade. Segundo Cury (1989), as categorias propostas no método materialismo histórico-dialético têm uma função de ajudar o pesquisador a interpretar o real, demonstrar estratégias políticas e compreender os elementos que constituem uma dada realidade, estabelecendo com isso um movimento dialético.

Conforme Netto (2011), o método contribui para que o pesquisador extraia do objeto suas múltiplas determinações que ao longo da pesquisa vai constituindo o concreto (real). A lógica materialista dialética fundamenta-se em reproduzir o ideal de forma teórica a partir da estrutura e dinâmica do objeto. O conhecimento concreto do objeto constitui a realidade, sendo esta é resultado das sínteses de inúmeras determinações.

No intuito de apoderar-se do real, esta pesquisa é documental e de campo, pois fazem uso de instrumentos e técnicas de pesquisa que auxiliam a conhecer o objeto. Com base em Triviños (1987), a “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, plano de estudo [...]”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Na investigação proposta, a pesquisa documental é indispensável, pois os documentos aqui analisados, PPPs, LDB, PCN, DCN, PNE, PEE-MS e a BNCC servem de fonte de escrita. Auxiliam nas investigações com o objetivo de desvendar um determinado fato tal como o que as políticas públicas educacionais asseguram com relação a discussão do gênero no ambiente escolar e em que medida os PPPs são promotores da equidade de gênero.

De acordo com Spin (2003), “[...] quando fazemos o que nós chamamos de pesquisa de campo, nós não estamos “indo” ao campo. Já estamos no campo, porque já estamos no tema [...]” (SPIN, 2003, p. 36). O autor ressalta a relevância do campo-tema, uma vez que este, um lugar de construção de sentido. Nesta pesquisa, o campo é a escola que possibilita captar as múltiplas intersecções e interfaces críticas onde as práticas discursivas se constroem, negociam entre si. É um local de conflito entre saberes.

O campo é a ação da investigação, observação, é o local que é possível captar as informações, os fenômenos. Por meio dele se observa o movimento do pesquisador de estar inserido no processo de construção da pesquisa, como, as entrevistas semiestruturadas que em suma maioria ocorre dentro do espaço escolar e as falas extraídas que dão sentido àquelas instituições pesquisadas, abrangendo um campo de discussão entre entrevistado, escola e tema. Nesse sentido, o campo é o lugar onde vai fazer as observações, e a escola é uma parte.

De acordo com Konder (2008, p. 35, grifo do autor) “Para a dialética marxista, o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada [...]”. O objeto, PPP, faz parte de um todo (totalidade) que lida diariamente em suas ações com problemas que estão interligados, para que se possam propor intervenções que venham a sanar reais questões, e, para isso, faz necessário compreender os elementos, as relações que estão interligadas a ele.

A pesquisa perpassa sobre a análise de três PPPs de escolas da rede estadual no município de Paranaíba, MS, que atendem o público de Ensino Fundamental I (1º-5º ano), em um recorte temporal de 2016–2018, tendo como intuito analisar sobre a categoria aparência, que é abstração do objeto, permitindo chegar a sua concretude, a realidade, pois a aparência reflete a essência.

A aparência, manifestação ou ‘fenômeno’, portanto, é apenas um aspecto da coisa, não a coisa inteira. Com relação à essência, o fenômeno é em si mesmo apenas uma abstração, um lado menos rico e menos complexo do que a coisa, um momento abstrato negado pela coisa. A coisa difere da aparência; e, com relação à aparência, a coisa é em si mesma diferença, negação, contradição. Ela não é a aparência, mas sua negação. (LEFEBVRE, 1991 *apud* MASSON, 2007, p. 108).

As manifestações a serem analisadas no interior desses PPPs buscam evidenciar de que maneira as escolas promovem ou não a equidade de gênero e, se os projetos e ações desenvolvidos no decorrer do ano letivo contribuem para minimizar a desigualdade de gênero. Por meio da categoria aparência que tem o compromisso de indicar os fatos de uma dada realidade, os PPPs denotam aquilo que aparece ser de modo imediato, como o tipo de educação que está sendo ofertada, a sociedade que almejamos, a perspectiva de currículo adotada, etc.

Todas essas questões impactam na formação do sujeito. A aparência é o ponto de partida para o início desta. Essa categoria permite analisar se as instituições de ensino pesquisadas garantem através dos seus PPPs uma educação que seja promotora da equidade de gênero e discussões alinhadas a temáticas, por meio, de atividades e projetos inseridos no dia a dia por parte da comunidade escolar.

Em busca da essência que é ir além da aparência do objeto, da sua concretude, da realidade, foram utilizados como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com profissionais da educação. As entrevistas foram realizadas com profissionais da educação que possuem basicamente a mesma formação, porém, ocupam cargos diferentes, com ações e poderes deliberativos distintos, o campo de atuação das entrevistadas, são duas professoras, uma coordenadora e uma gestora, tendo um total de quatro entrevistadas.

Por meio da entrevista, que contém seis questões, sendo três sobre o projeto político-pedagógico, e três sobre gênero, foi possível extrair informações sobre a maneira como o PPP é elaborado, se é feito de forma coletiva, se há embasamento teórico, se são levadas em conta no momento de construção desse documento as demandas locais, se tem algum tipo de

dificuldade, despreparo e resistência ao evidenciar o posicionamento desses profissionais diante das ações que contemplem assuntos que envolvam gênero dentro da escola.

Buscou-se investigar por parte do olhar das profissionais em educação as determinações históricas, quais são os determinantes que fazem com que em sua prática pedagógica as discussões de gênero são silenciadas ou incorporadas. A pesquisa possibilita investigar tanto as partes quanto o todo a fim de identificar as manifestações do fenômeno e inclusive as suas contradições, a negação da sua aparência. As entrevistas são capazes de demonstrar como o todo se apresenta na parte questionada, e, ao mesmo tempo, como essa parte esconde o todo, a realidade (essência).

E, não obstante, a aparência está na coisa. A essência não existe fora de sua conexão com o universo, de suas interações com os outros seres. Cada uma dessas interações é um fenômeno, uma aparência. Em si, a essência é apenas a totalidade das aparências; e a coisa é apenas a totalidade dos fenômenos. E aqui, sob esse ângulo, a aparência 'aparece' como uma diferença cuja essência contém a unidade, a identidade. (LEFEBVRE, 1991 apud MASSON, 2007, p. 109).

Espera-se com as entrevistas explicar a realidade na medida em que os dados (manifestações, determinantes) foram apresentados nas falas, percebendo o que essas profissionais da educação, em seu âmbito de atuação, desempenham no intuito de promover a igualdade de gênero. As informações obtidas a partir da entrevista podem ser necessariamente a sua negação; o movimento da realidade possibilita enxergar as contradições, que é o conflito entre a tese e a antítese, resultando na síntese.

[...] em dialética, o caráter da negação obedece, em primeiro lugar, à natureza geral do processo e, em segundo lugar, à sua natureza específica. Não se trata apenas de negar, mas de anular novamente a negação. Assim, a primeira negação será de tal natureza que torne possível ou permita que seja novamente possível a segunda negação. (ENGELS, 1990, p. 121).

A tese é a afirmação e a antítese configura-se como uma afirmação contrária, e, por fim, os resultados das duas primeiras (tese, antítese) são a síntese, que supera as duas primeiras, que é a conclusão. A partir dos elementos identificados nos PPPs (em que medidas são promotores da equidade de gênero ou não) com as falas das entrevistadas, suas percepções sobre o PPP e a discussão de gênero no ambiente escolar e as determinações (a atuação dos organismos internacionais perante uma política neoliberal e as políticas públicas educacionais) foi possível analisar se o objeto aqui estudado é promotor de uma educação que visa a minimizar as desigualdades entre a equidade de gênero ou se há um silenciamento nas discussões de gênero na escola, e o que foi determinante para isso.

Ao longo das investigações observou-se que as instituições de ensino pesquisadas não são promotoras da equidade de gênero, pois para essas instituições as discussões sobre o gênero são concebidas como um assunto que deve ser tratado por outro profissional como, por exemplo, o psicólogo. Há um certo receio, medo e despreparo em dialogar, refletir e discutir sobre o tema no espaço escolar. Esse despreparo é reflexo da falta de conhecimento sobre as políticas educacionais, em especial, ao que estas asseguram com relação ao gênero. Também, vale ressaltar a prevalência da influência de um posicionamento ideológico, conservador e religioso que opera de modo a proibir qualquer tipo de discussões de gênero no interior das escolas.

Constatou-se ainda a existência uma carência na compreensão acerca do que é o PPP e da sua dimensão quanto política e pedagógica, reflexo do embasamento científico e teórico para fundamentar a concepção de currículo que irá subsidiar as práticas pedagógicas. A pesquisa demonstra que o projeto político-pedagógico é considerado um documento burocrático, atualizado anualmente, sem nenhuma relação com a realidade local, com as demandas e as dificuldades a serem superadas etc. Do ponto de vista normativo, o PPP é citado como uma norma, algo superior que não foi construído e debatido com toda a equipe escolar.

1 O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Para compreender a atuação do papel do Estado nas políticas públicas em educação, em um recorte temporal dos anos de 1990 até os dias atuais, é necessário considerar as doutrinas políticas e filosóficas que de certa forma sustentam as ações, programas e políticas criadas pelo governo. Houve visões diferentes do tipo de sociedade que pretendia construir, logo, provocaram diferentes projetos e políticas de intervenção, inclusive, na educação.

As decisões tomadas, as escolhas feitas, a implementação de uma política, o modo de como será avaliada, têm relação com a doutrina política e filosófica escolhida pelo governo, a qual serve como referência em sua gestão política e impacta de forma decisiva nas suas deliberações educacionais, e em outros setores em um determinado período histórico.

O liberalismo é um sistema sócio-político-econômico que, segundo Laval e Dardot (2016, p. 37) se difunde sob os seguintes ideais: “[...] o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado são certamente alguns dos dogmas do pensamento liberal dominante em meados do século XIX [...]”.

O modelo proposto pelo liberalismo defende o livre-câmbio; é a busca pela liberdade individual, também se estendendo para o campo religioso, político e intelectual. Assim, o liberalismo é contra as intervenções coercitivas do Estado.

A instalação dos modos de produção capitalista com a ascensão da burguesia, sendo ela uma classe hegemônica, são características do pensamento liberal, no intuito de vencer a luta contra a aristocracia, a burguesia destituiu as ordens imutáveis que serviam de garantia para os privilégios da nobreza, recorrendo aos direitos naturais dos homens, direitos estes que antecedem ao Estado, este que deveria assegurar o cumprimento dos princípios acordados pela própria sociedade, como salienta Barbosa (2000).

Esses direitos estabelecidos pela própria sociedade dizem sobre a liberdade de ir e vir, fase marcada pelo liberalismo clássico. Assim, Barbosa (2000) relata que no decorrer do século XIX o liberalismo sofre alterações, restabelecendo sua própria base capitalista, deslocando-se da fase de concorrencial para monopolista. E isso é decorrente da ascensão do proletariado e a sua ameaça de internacionalização de sua luta, que fez com que o discurso liberal fosse rearticulado mantendo a sua integridade universal.

A fala revolucionária do pensamento liberal perde força durante o século XIX, e há uma luta da burguesia em oposição às forças contrarrevolucionárias, que resultou em distintas oposições, porém, ao mesmo tempo o liberalismo apropriou-se de algumas exigências da

classe trabalhadora em suas justificativas, que possuía um caráter humanitário, como explica Barbosa (2000).

Nesse aspecto, o pensamento conservador e o positivismo foi determinante nesse processo, tendo em vista, uma reação contra-revolucionária do liberalismo, período marcado por uma nova ordem e progresso, conforme explica Barbosa (2000). A nova ordem para a sociedade é caracterizada pelo desenvolvimento da ciência e da indústria.

Então, diante desse cenário de reconfiguração do pensamento liberal e sua forma ideológica de atuar atrelado a uma nova base sociológica com a psicologia é que o indivíduo passa por um processo de adaptação de uma nova ordem de estabilidade social, exigida pelo capital.

Conforme Barbosa (2000) explica, a educação sob a perspectiva do pensamento liberal era vista como um meio do progresso individual e a promoção do bem-estar, e que tinha como intuito a integração social no decorrer do século XIX. Segundo Warde (1984 apud BARBOSA, 2000), o campo da psicologia ficou responsável em adequar o sujeito à sociedade, por meio dos atributos que asseguravam a estabilidade social.

Nesse cenário, a reeducação dos Homens era necessária por meio das reformas das instituições e dos hábitos mentais;

[...] o método experimental da inteligência, a associação de ideias com ação, seria o meio de dirigir as mudanças sociais necessárias aos novos tempos. A busca de soluções pacíficas para reivindicações conflitantes, trazendo os conflitos ao exame da inteligência organizada, e realizando o seu julgamento segundo os interesses da maioria, criariam a verdadeira democracia [...]. (BARBOSA, 2000, p. 17).

Esse tipo de educação tem como objetivo estimular a criação de hábitos relacionados à formação moral e intelectual do indivíduo, porém, é necessário que tal formação esteja atrelada à ação humana, que tem como propósito produzir as mudanças nas instituições, buscando pela democratização da sociedade, como enfatiza Barbosa (2000).

Com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia oportunizaria uma organização social mais justa, e para isso, “[...] seria necessário reeducar a mente dos homens, pois, os seus hábitos ainda encontrar-se-iam enraizados no estado de escassez que teria marcado grande parte da história humana” (BARBOSA, 2000, p. 17).

A atuação do liberalismo em favor de mudanças decorrentes dos novos tempos perpassa sobre a reestruturação das instituições e dos hábitos mentais. E, para isso, a educação não pode atuar somente na mente humana, sem ter como propósito ações que buscam transformar e modificar as instituições.

Dessa forma, no cenário brasileiro, a partir do século XX, em um período marcado pela efervescência da revolução burguesa, mais específico entre os anos de 1920 e 1930, houve um imenso crescimento quantitativo e qualitativo da burguesia, e, em decorrência disso, a burguesia traz em si o liberalismo para o campo da educação.

Conforme Nagle (1974 apud DUARTE; SILVA, 2012) explica, o liberalismo na educação instituiu-se sob duas formas de pensamento: entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Com o objetivo de colocar o Brasil entre as grandes nações do mundo, o otimismo pedagógico, que defende a ideia de aumentar as instituições escolares e agrupar o maior número de pessoas nessas instituições de ensino, tem como finalidade o progresso nacional.

A Escola Nova é trazida ao Brasil por Anizio Teixeira no início da década de 1930, prolongando-se até o início dos de 1960, defendendo uma escolarização como um meio de reconstrução social, segundo Duarte e Silva (2012). O pensamento liberal materializou-se por meio das metas do Estado Brasileiro, em busca da construção de uma sociedade aberta e o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo por meio da educação.

Alguns dos reflexos da doutrina liberal no campo educacional perpassam sobre o aspecto de como a educação pode ser utilizada para construir uma sociedade aberta, sob a perspectiva da pedagogia da Escola Nova e pelo Plano de Estado. Cunha (1983 apud DUARTE; SILVA, 2012, p. 189) demonstra, por meio de um trecho da transcrição do Plano de Metas do Estado brasileiro, que: “O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com suas aptidões”.

Diante desse trecho, o autor elenca quatro questões primordiais da educação no contexto liberal, primeiramente, sabe-se que as oportunidades de escolarização não são ofertadas de maneira igualitária a todos, há uma discrepância entre as diferentes regiões, classe econômica e sociais do Brasil, as crianças não têm acesso ao mesmo tipo de ensino. Segundo ponto contestado é que mesmo com maior número de atendimento aos estudantes matriculados nos sistemas de ensino há uma discrepância na qualidade da educação.

O terceiro fator questionado são as aptidões dos sujeitos consideradas como algo inato, e isso não é verdade, o desenvolvimento das aptidões tem relação com a sua primeira educação e as suas condições materiais, como a alimentação e certas destrezas que cada classe social tem em decorrência de sua vida. Por fim, o último aspecto, os discursos de razões de ordem intelectual, utilizados para legitimar o progresso escolar ou não de alguns indivíduos, como assegura Cunha (1983 apud DUARTE; SILVA, 2012).

Assim, é constatado uma educação enquanto reflexo de um pensamento liberal que se adapta às necessidades da burguesia; há uma garantia de escolarização a todos, porém, de forma desigual entre as origens das classes sociais; é uma educação diferenciada, gerando privilégio a alguns, e, de outro lado, a inferioridade, desvantagem, dificuldade e a exclusão.

No século XIX há uma tensão entre os dois tipos de liberalismo propostos, que vão se cogitando até a primeira Guerra Mundial e os entreguerras. Os dois modelos de liberalismo proposto são: “[...] o dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum e o dos partidos partidários da liberdade individual como fim absoluto [...]” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 37).

O liberalismo entra em crise por volta de 1880 a 1930, que vai reconfigurando seus dogmas pelos países industrializados, locais estes demarcados pelos reformistas sociais que vêm se destacando nessas áreas, como justifica Laval e Dardot (2016). Com isso, essa maneira de se reestabelecerem os dogmas do capitalismo, que por vezes pareceu ter alguma semelhança com as ideias socialistas a respeito da economia, fez com surgisse o neoliberalismo na primeira metade do século XX, em um contexto intelectual e político.

A crise do liberalismo segundo Laval e Dardot (2016), é decorrente da falta de intervenção por parte do governo nas políticas econômicas e sociais diante das transformações e das mudanças referentes às organizações do capitalismo.

Logo, a crise do liberalismo e a chegada do neoliberalismo foram assim marcadas:

O surgimento dos grandes grupos cartelizados marginalizava o capitalismo de pequenas unidades; o desenvolvimento das técnicas de venda debilitava a fé na soberania do consumidor; e os acordos e as práticas dominadoras e manipuladoras dos oligopólios e dos monopólios sobre os preços destruíam as representações de uma concorrência leal, que beneficiava a todos. Parte da opinião pública começava a ver os homens de negócio como escroques de alto gabarito, não como heróis do progresso. A democracia política parecia definitivamente comprometida pelos fenômenos maciços de corrupção em todos os escalões da vida política. Os políticos faziam sobretudo o papel de marionetes nas mãos dos que detinham o poder do dinheiro. A “mão visível” dos empresários, dos financistas e dos políticos ligados a eles enfraqueceu formidavelmente a crença na “mão invisível” do mercado. (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 40).

Portanto, o livre mercado não foi capaz de se adequar e de incorporar os novos elementos do capitalismo; os meios de produção precisavam de uma mão de obra qualificada, científica; havia também novas formas de competição de modo com que a concorrência fosse desleal; e, por fim, as regulações das condições salariais foram contrárias às reformas sociais. Toda essa crise é resultado da falta de ações governamentais práticas nas formas de intervir na economia.

Nos ensaios do livro *Foucault filosofia & política*, organizado por Veiga-Neto e Branco (2011), são conceituadas as diferenças entre os dois modelos, o liberalismo e o neoliberalismo:

[...] o liberalismo – como forma de vida inventada no século XVIII – deslocou-se para o neoliberalismo a partir de meados do século XX. A diferença mais marcante entre ambos, e que aqui nos interessa, é bem conhecida: enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição [...]. (FOUCAULT, 2008a apud VEIGA-NETO; BRANCO, 2011, p. 38).

Percebe-se que os processos econômicos no neoliberalismo começam a ser marcados pela privatização, pelo Estado mínimo e pela autorregulação da economia, gerando competição e autoconsumo, e o fim do bem-estar social. Para Fiori (1997, p. 131) “[...] o Estado de Bem-Estar Social, é a forma moderna mais avançada de exercício público da proteção social [...]”. O Estado de Bem-Estar social busca diminuir as desigualdades sociais, através de programas e políticas assistencialista, é uma maneira de proteção social.

Já no liberalismo, pressupõe-se uma economia livre, marcada pela liberdade entre as concorrências, a defesa da propriedade privada onde o indivíduo goza do direito de adquirir posses ou propriedades para utilizar como quiser; o Estado regula a economia.

Vale ressaltar nesse contexto sobre o Estado fraco como expõe Francis Fukuyama (2004 apud BRESSER-PEREIRA, 2009), com um exemplo da política neoliberal desenvolvida pelos Estados Unidos aos países mais pobres, como a África. Com esse modelo de política, conseqüentemente gerava o fracasso sobre os Estados menos desenvolvidos, tornando-se um Estado fraco.

Os processos econômicos neoliberais são altamente regulados e controlados, há uma transição entre dois tipos de modelos econômicos, liberais e neoliberais, marcados pelo deslocamento de uma sociedade antes vista como produtora, que agora passa a ser considerada consumidora, como explica Bauman (2008 apud VEIGA-NETO; BRANCO, 2011).

O movimento do liberalismo retratava os desejos dos comerciantes e dos industriais, como ressalta Konder (2003), tais segmentos se divergiam das leis e das instituições feudais, onde os reis e os nobres detinham o poder.

As relações sociais capitalistas ganham força por meio da acumulação primitiva, e para Marx (1977 apud LEVIEN, 2014), as origens do capitalismo se firmavam em um contexto de afastar o produtor do seu local de trabalho, de seu meio de produção. As propriedades em que os proletariados desenvolviam sua mão de obra foram destituídas,

privatizadas. Assim, passaram-se a ser considerados livres para vender sua força de trabalho, desse modo, a acumulação dá sentido e fortalece o capitalismo, que vai se legitimando.

Porém, com a Revolução Francesa (1789-1799), como menciona Konder (2003), os liberais cogitaram que, com a participação popular na vida política, poderia haver tumultos e, como consequência, poderia vir a prejudicar a liberdade. As camadas populares, por sofrerem diversas formas de opressão e exploração, começaram a exigir mudanças em busca de igualdade na sociedade, e, após a Revolução Francesa, as ideias liberais defendiam um conceito de igualdade para todos os sujeitos perante a lei, mas na prática isso não se legitimava.

Os que defendiam a participação popular passaram a ser, então, designados como democratas. Para os democratas, a igualdade perante a lei não bastava, era uma proclamação inócua, já que os setores mais humildes da sociedade não teriam como fazer valer, na prática, seus direitos. Os democratas propunham que o Estado interferisse na esfera econômica, impondo limites à ganância dos ricos e criando uma certa igualdade no plano da vida prática, da existência material (e não apenas do plano jurídico). (KONDER, 2003, p. 12).

As primeiras concepções do pensamento socialista surgem por meio dos democratas radicais que estavam desapontados com os princípios do liberalismo. Os ideais socialistas ganharam força a partir da metade do século XIX, sendo reforçado pela sua atuação no cenário político do movimento operário, que foi fundamental na consolidação de suas bases.

Bobbio (1994, p. 80) relata que “[...] há ao menos um critério distintivo constante e determinante para distinguir uma doutrina socialista de todas as outras: a crítica da propriedade privada como fonte principal da ‘desigualdade entre os homens’ [...]”. O autor retrata que a liberdade econômica, defendida pelos socialistas, é o primeiro passo para o fundamento de todos os outros tipos de liberdade existentes em uma sociedade. O socialismo também tem como uma forte marca as classes sociais, e a passagem do domínio de uma classe sobre outra.

Conforme Sader e Gentili (1995), o neoliberalismo é marcado por um forte acontecimento do século passado. Os autores apontam que tal fenômeno ganhou força após a II Guerra Mundial, centrado na região da América do Norte e da Europa, onde predominava o capitalismo.

Para esses autores, esse período da efervescência do neoliberalismo foi uma oposição contra o Estado intervencionista e de bem-estar, perdurando como um sistema de proteção social criado nas últimas décadas do século XIX e XX, nesse momento, surge um ator principal, Friedrich Hayek, economista e filósofo austríaco, tendo seu texto de origem, *O Caminho da Servidão*, publicado em 1944.

O filósofo atuava sobre um discurso contra qualquer tipo de limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado. Para ele, se o Estado tivesse controle sobre o mercado econômico isso era denunciado “[...] como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (SADER; GENTILI, 1995, p. 9).

Então, Hayek tinha como alvo afrontar o Partido Trabalhista Inglês no ano de 1945, dias antes das eleições na Inglaterra. Em 1947, o Estado de Bem-Estar na Europa, em um período pós-guerra, ia se consolidando na Inglaterra e em outros países. Nesta conjuntura é que Hayek chama aqueles sujeitos que compartilham da sua mesma orientação ideológica para montar uma sociedade de Mont Pèlerin, citada como uma maçonaria neoliberal, como afirmam Sader e Gentili (1995).

Logo, os cidadãos ali envolvidos formaram então um grupo, e realizavam reuniões internacionais a cada dois anos, e este tinha como intenção derrotar o knesianismo e o solidarismo, fortalecendo assim a essência de um novo tipo de capitalismo que se sustentava, “[...] desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si -, pois disso precisavam as sociedades ocidentais [...]” (SADER; GENTILI, 1995, p. 10).

No cenário pós-guerra, o sistema capitalista começa a sofrer uma crise por causa das baixas taxas de crescimento e das altas taxas de inflação, e o paradigma desse modelo econômico começa a se modificar. A explicação disso é dada de forma ideológica;

[...] as raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalistas com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (SADER; GENTILI, 1995, p. 10).

Nesse caso, os autores relatam que essas mobilizações fizeram com que as empresas perdessem seus lucros, e inflacionaram em uma crise de forma generalizada no âmbito econômico. A solução para vencer essa crise era fortalecer o Estado, para que este pudesse acabar com o poder que o sindicato atuava, e também sobre o controle do dinheiro. Em síntese, o neoliberalismo tinha como objetivo romper com a força sindical e todas suas intervenções econômicas.

O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção, como afirmam Sader e Gentili (1995). A partir desses ensaios neoliberais é possível identificar que não houve o êxito esperado, não foi possível solucionar os problemas gerados em torno do capitalismo em meados dos anos de 1970, o que ocasionou uma regressão social, causando uma grande desigualdade social e uma forte miséria.

[...] apesar de ser prematuro dizer que já entramos numa fase pós-neoliberal, creio, sim, que é importante não perder de vista os sintomas de esgotamento que apresenta a experiência neoliberal e os obstáculos objetivos com que ela tem tropeçado no mundo desenvolvido e nos países da periferia. (SADER; GENTILI, 1995, p. 185).

Isso também não quer dizer que as ideias neoliberais perderam totalmente suas forças, ainda serão vistas as políticas neoliberais atuando de forma significativa por um determinado tempo, à frente. O que se percebe é um forte movimento da ideologia burguesa em legitimar o capitalismo como o único modo de produção existente nos dias atuais. O capitalismo se mantém e fundamenta-se nas relações sociais, que se dão pela exploração entre a classe dominante e o trabalhador assalariado.

No âmbito do capitalismo, Gentili (2010) faz um panorama sobre as transformações das relações capitalistas que ganharam força em meados dos anos de 1960/1970 com a teoria do “capital humano”¹ e sua redefinição tendo como lema, “sociedade do conhecimento e da qualidade total” em meados anos de 1980/1990.

Segundo Gentili (2010), ocorreu uma mutação na educação, grandes transformações atingiram diretamente a escola por meio das diversas políticas, que são orientadoras do desenvolvimento educacional. Essa mudança ideológica do liberalismo ao neoliberalismo é demarcada pela exclusão.

Por consequência, “[...] anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização” (GENTILI, 2010, p. 74). Esses discursos propagados mais fortemente nos anos de 1990 apresentam-se como uma alternativa de vencer a crise do capitalismo vivida no final do século XX; tal crise também sofreu influência do pós-modernismo.

Para Chauí (1993 *apud* GENTILI, 2010, p. 75), isso fez com que surgisse

[...] em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente, e do local; a existência de uma estrutura de poder que se materializa através de instituições fundadas, tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micropoderes que disciplinam o social; e, por fim, a negação de categorias gerais, como universidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na

¹A teoria do Capital Humano surge no contexto brasileiro em meados dos anos de 1960, com a efervescência de uma nova economia, visando a formar profissionais qualificados por meio da educação, a fim de atender a demanda do capitalismo. No relatório do Banco Mundial (1995 *apud* BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p. 34) fica evidente como a educação pode fomentar o crescimento econômico; “a melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva”. Os conhecimentos e habilidades ofertados por meio da educação eram considerados como um investimento. O investimento de capital era feito por parte do Estado por meio da educação, que investia na profissionalização do sujeito, que com a sua mão de obra qualificada aumentava a produtividade, logo, gerava acumulação e impulsionava os rendimentos para os empregadores. A aprendizagem deve ser adequada para responder aos anseios do capitalismo.

diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público.

Com a intenção de regular as relações sociais, essa política econômica de desenvolvimento adota características como individualismo, fragmentação, diferença, privatização, entre outras.

O neoliberalismo instaura-se a partir de um processo dialógico da hegemonia; é a construção de um discurso ideológico a ser implementado na sociedade, “[...] eis aí o ponto fulcral que irá fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo [...]” (FOUCAULT, 2008a apud VEIGA-NETO; BRANCO, 2011, p. 38).

Veiga-Neto e Branco (2011) fazem uma análise sobre as ações políticas e educacionais no contexto do neoliberalismo e seus efeitos na educação. O primeiro perpassa sobre os dispositivos de controle e o poder, que diz a respeito à produção das subjetividades, por meio da relação entre o cérebro e os dispositivos tecnológicos arrojados, atuando sobre a formação da opinião pública. É pensar como os elementos de consumo fazem parte e atuam sobre a subjetividade do indivíduo; há uma transição de saberes, gostos e preferências ocupando o mesmo espaço, a escola.

A outra reflexão feita pelos autores mencionados anteriormente diz respeito às transformações da noção de tempo, a escola não foi preparada para lidar com os desejos imediatos de seu público-alvo, os alunos, as instituições de ensino se programaram para satisfazer seus educandos por meio da aprendizagem do que estava sendo ensinado. Sabe-se que atualmente os alunos trazem para dentro da escola diversos interesses de temáticas diferentes que lhe causam interesses e curiosidades, eis que surge a pedagogia de projetos, como informa Veiga-Neto e Branco (2011).

Com frequência se veem os interesses dos estudantes sendo direcionados para a pedagogia de projetos. Os temas e assuntos de interesses dos alunos até são desenvolvidos pela instituição escolar, porém de forma limitada, restringida dentro daquilo que lhe é permitido e aceitável, “[...] a vinculação dos projetos ao currículo não permite uma escolha assim tão livre, de modo que o interesse da criança é produzido por intervenções do professor [...]” (VEIGA-NETO; BRANCO, 2011, p. 49-50).

Os projetos aqui são vistos como uma recompensa em curto prazo, desenvolve-se uma temática de interesse dos estudantes, porém, de forma reduzida e passageira, aborda-se sobre um assunto sem um aprofundamento e uma linearidade, não havendo uma participação efetiva na construção de tais projetos.

Por fim, o último comentário de Veiga-Neto e Branco (2011) compreende a urgência de repensar o papel do trabalho docente em torno da flexibilização: a docência em sua prática está atrelada a um gestor de competências. A escola precisa assegurar que os seus alunos desenvolvam algumas competências que são necessárias para o mercado de trabalho; é a busca pelo aprender, o sujeito precisa investir em si próprio por meio das competências, habilidades e estratégias exigidas pelo mercado.

Para Gentili e Silva (1996), as políticas educacionais neoliberais resultam em um sistema educação considerado rígido e incapaz, e para assegurar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias oferecem prêmios e castigos aos estudantes de acordo com os méritos e os esforços individual de cada um na escolarização.

Então, a educação é transferida do campo político reduzindo-se à esfera do mercado; é como se a escola fosse de propriedade do mercado financeiro em um contexto neoliberal. Para ter uma escolarização o indivíduo precisa se esforçar para podê-la adquirir, sem este investimento não será possível comprar a mercadoria, a educação, como exemplifica Gentili e Silva (1996).

E quando se pensa na crise educacional em quem são os responsáveis, ou melhor, quem são os responsáveis, jamais recai sobre um modelo de Estado neoliberal, e sim aos próprios indivíduos (estudantes, professores e outros). De acordo com Gentili e Silva (1996), todos os envolvidos no campo educacional são responsabilizados pela qualidade e o rendimento escolar, entretanto, a falta de intervenção do Estado não é reconhecida como um dos fatores da tal crise educacional. Os autores já citados acrescentam que o neoliberalismo privatiza desde o êxito escolar até o fracasso.

Já se enfatizou que o modelo neoliberal por meio de estratégias e reformas estruturais tem como intuito reestruturar as instituições de ensino de acordo com os modelos empresariais, adequando às exigências do mercado. O aluno é visto como uma mercadoria a ser produzida diante dos padrões de controle neoliberais, e tal mercadoria (alunos) precisa ter competências e habilidades necessárias para atender os interesses do mercado de trabalho.

A competitividade, a seleção e a hierarquia no campo educacional também fazem parte da seleção que o mercado de trabalho irá exigir ao ir em busca de mão de obra qualificada. Aquele que conseguir se sobressair, ter ascensão na vida estudantil, provavelmente irá conseguir ter êxito e se manter na competição do mercado de trabalho.

Busca-se evidenciar com Gentili (2010), como o capitalismo se reconstrói e se recompõe, pois o mercado é determinante nas relações sociais, regulando-as. Ainda nos dias atuais, vive-se em uma falsa ideia de que a crise do capitalismo é momentânea, breve e

passageira. Também, vale ressaltar que alguns dos organismos internacionais adotam a perspectiva do neoliberalismo como uma alternativa capaz de promover o desenvolvimento econômico.

Assim, “A história mostrou que a desigualdade brutal que o mercado produziu entre nações e dentro de cada nação, pôs em risco até mesmo o sistema capitalista [...]” (GENTILI, 2010, p. 78-79). O autor demonstra como o neoliberalismo engendra uma noção de que o Estado, sendo um setor público, é o causador de toda essa crise, enaltecendo ainda mais os setores privados do mercado, categorizando-os como eficientes.

Nota-se que as experiências do liberalismo e a sua reformulação conceituada como neoliberalismo têm por finalidade a expansão do capitalismo, a livre concorrência, e a liberdade contratual resultou na acumulação do capital de forma desigual entre os indivíduos, tendo como efeito a desigualdade social.

O Estado acaba por renegar a sua função de efetivar a igualdade social, por meio dos direitos sociais, e a ação humana é defendida pelos neoliberais como uma economia de mercado, e as múltiplas desigualdades são vistas como um acontecimento natural. Nesse sentido, o sistema educacional é condicionado aos interesses do capital; o papel da educação é de protagonizar a reprodução da força de trabalho pela doutrina política e filosófica do neoliberalismo.

Em seguida, será visto como a onda neoliberal e as organizações internacionais influenciaram e contribuíram na formulação de políticas públicas educacionais mediante os acordos de financiamentos. A escola ocupa um lugar primordial na formação da subjetividade do indivíduo, por meio dos sistemas de ensino são difundidos ideais, bem como eficiência, desempenho e rentabilidade, os alunos na escola precisam ser eficientes.

O modelo neoliberal fracassado no sistema educacional público passa a responsabilizar a incapacidade administrativa e financeira do Estado em gerir o bem comum, propondo a atuação da iniciativa privada em busca da eficiência e da qualidade, obedecendo as regras do mercado.

1.1 A influência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas em educação a partir da década de 1990

Busca-se evidenciar, nesta seção, como a ação dos organismos internacionais são decorrentes da iniciativa privada, e tem como objetivo defender os interesses do mercado, comprometido com os meios de produção do capitalismo. Tais organismos exercem fortes

influências sobre a elaboração de políticas públicas educativas, no intuito de empregar seus interesses por meio da educação. Extensivo Brendrath (2008, p. 42) faz a seguinte definição: “[...] concebo como Organismos Multilaterais as Instituições Privadas ou Não Governamentais, sejam elas de ordem financeira ou não, de origem estrangeira, não subordinadas ao Estado [...]”. Desse modo, essas instituições atuam entre os diferentes Estados, e constituem, por meio de tratados, ou acordos que incentivam a cooperação entre os demais membros do grupo, os diferentes países atuando em diferentes áreas da atividade humana, tais como: política, social, econômica, saúde, segurança, educação, entre outros.

Ainda, segundo Brendrath (2008), é a partir das últimas décadas do século XX que há um forte interesse por parte de órgãos internacionais na elaboração de propostas e estratégias no campo educacional, estendendo-se às áreas sociais. Tais decisões governamentais acordadas entre diversos países servem de fundamentos e sustentação para a criação de propostas educacionais locais.

Então, nota-se que os organismos internacionais intervêm de forma direta no processo de decisões em torno das políticas públicas, pois são feitos acordos para garantir que tais interesses do setor privado sejam legitimados. Nesse sentido, “[...]as instituições não foram criadas para resolver problemas de ação coletiva, mas para conformar o comportamento dos Estados a um padrão desejado [...]” (CAMPOS, 2008, p. 119).

A década de 1990 foi marcada pela competitividade no mercado econômico, e com a posse do presidente da República naquele momento, Fernando Collor de Mello, em 1990, implementa-se um modelo de inserção do país brasileiro na econômica mundial, caracterizado por um modelo modernista e intervencionista.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 46) apontam que, “[...] de fato, com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia [...]”. No setor econômico, a presença do modelo fordista se destacava, o mercado internacional começou a concorrer com os produtos brasileiros, o que ocasionou um fracasso para os produtos nacionais que não tiveram força diante da concorrência com os estrangeiros.

As autoras sinalizam que a educação nesse momento era um forte mecanismo que iria nortear a competitividade entre os países, mas para isso necessitava de se ter uma educação diferenciada e uma qualificação profissional dos trabalhadores.

O pensamento propagado na época, “[...] disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser

cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47, grifos das autoras).

Nesse período, segundo as autoras mencionadas, a educação era considerada a “sustentação da competitividade”, houve uma gama de documentos internacionais oriunda dos organismos multilaterais, que sustentou essa ideia por meio de diagnósticos que apontavam sugestões e possíveis soluções para a educação e a economia dos países da América Latina e do Caribe. Com tais documentações deliberadas pelos organismos internacionais nesses países, houve uma forte intervenção nas definições das políticas públicas.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), essa articulação dos organismos multilaterais, interferindo nas articulações das políticas públicas educacionais, iniciou-se no governo da presidência de Itamar Franco, mas foi com o governo de Fernando Henrique Cardoso que houve a efervescência de uma reforma educacional.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) fortaleceu-se o desenvolvimento das reformas liberais, como afirmam Tommasi, Warde, Haddad (2000). Isso fez com que os processos de abertura econômica fossem se ampliando, as privatizações ganharam força no setor público, e, sobretudo, uma sucessão de mudanças constitucionais que abriram brechas para as reformas mais tardiamente.

Krawczyk e Vieira (2010) relatam que na última década do século XX muitos dos países da América Latina e do Caribe começaram a passar por reformas educacionais, sendo estes induzidos pelos organismos internacionais, como, o Banco Mundial e o Banco Interamericano que concediam empréstimos aos Estados para que estes pudessem implementar as reformas. Os organismos internacionais concediam os empréstimos aos Estados, e em contrapartida, orientavam por meio de recomendações a implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e da incorporação da gestão privada na gestão pública.

Para Tommasi, Warde e Haddad (2000), vale destacar que as distribuições por setores dos empréstimos do Banco Mundial para o Brasil não continham nenhum tipo de investimento no âmbito educacional no período de 1947 a 1965, e, ao mesmo tempo, o maior investimento se dava em torno do setor de energias. De 1966 a 1983, nos governos de Castelo Branco, Costa e Silva e João Figueiredo, o Brasil passa a receber financiamentos para a educação em torno 1,6% em um período marcado fortemente pela ditadura militar.

De 1987 a 1990, no governo de José Sarney, há um aumento de 1,6% para 2% na área da educação. Em contrapartida, a educação alcança o topo dos investimentos feitos pelo Banco Mundial no período de 1991 a 1994, no qual o país era governado por Fernando Color

e posteriormente por Itamar Franco em um contexto da Nova República, que teve um aumento significativo para 29% dos empréstimos concebidos ao Brasil, passando assim a liderar o *ranking* perante os demais setores.

Conforme as autoras Krawczyk e Vieira (2010) salientam, as sugestões internacionais davam-se em torno da reconfiguração entre Estado e sociedade, de maneira que com a instauração da descentralização na gestão de políticas públicas educacionais e a inserção da concepção da gestão privada na gestão pública tinham como pretexto “[...] tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais [...]”. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 10).

Um marco histórico mundial foi a conferência realizada em Jomtien, onde nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, entre eles, Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, assinaram um acordo no qual se comprometeriam a desenvolver ações por meio de políticas educativas que assegurassem a oferta de uma educação básica a todos os indivíduos.

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48).

Diante desse cenário, observa-se que a educação passa a ser vista como uma prioridade, ocupa lugar das atenções, traçando metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, até o ano de 2000. A realidade educacional em um cenário mundial da década de 1990 atestava que;

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNICEF, 1990).

Percebe-se que a maioria dos impasses perpassa no contexto da educação básica. Adiante, nota-se que as metas definidas na Conferência irão ter grande enfoque no ciclo básico de aprendizagem, e no Brasil isso se dá em torno do ensino fundamental. Em contrapartida, as propostas almejadas vão ao encontro do posicionamento ideológico e político dos organismos internacionais.

A princípio, como afirmam Tommasi, Warde e Haddad (2000), a educação básica proposta na Conferência de Jomtien transcorre sobre a educação formal e a educação infantil. E que a aprendizagem ocorre para além das instituições escolares, como a família e a comunidade em geral onde se está inserida, tendo como objetivo desenvolver as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa.

A seguir são apresentadas as metas demarcadas na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, em 1990, na Tailândia:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencional de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (UNICEF, 1990, n.p.).

Haddad e Pierro (2000) afirmam que as metas estabelecidas em Jomtien não foram alcançadas em sua totalidade mesmo com os esforços prioritários da cooperação internacional a fim de cumprir o que havia sido acordado de maneira significativa. Além do mais, ao longo da década da Educação para Todos, não aconteceu uma ampliação significativa das

oportunidades educacionais para a população brasileira. Assim, a população de jovens e adultos continuaram não conseguindo atingir, no final do milênio, a redução dos índices de analfabetismo.

Vale ressaltar que o analfabetismo funcional persiste sobre todas as faixas etárias, fazendo com que a presença significativa de adolescente nos programas de escolarização, antes destinado aos adultos, seja cada vez mais forte. Jovens egressos do ensino regular com dificuldades na escolarização geram novas demandas para o ensino de jovens e adultos, sob uma perspectiva das políticas educacionais e pedagógico, conforme explica Haddad e Pierro (2000).

Conforme Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), com a chegada do novo milênio, o cenário era demarcado por um novo mundo globalizado, países em desenvolvimento, conferências e fórum mundial eram preparados, centenas de países delimitando estratégias e prazos para sanarem os problemas sociais. Nesse contexto, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Banco Mundial passa a ser um agente estratégico no meio econômico.

A educação fundamentada no pressuposto de equidade precisa desenvolver a cidadania e a inclusão social, como afirmam Rabelo, Segundo e Jimenez (2009). Agora, a educação precisa adaptar o indivíduo e também os países às condições do novo milênio. É por meio das reformas educacionais que os países passam a se adequar às profundas exigências, o Banco Mundial oferta o empréstimo, e, em contrapartida, os países fazem uma declaração de compromisso, definindo quais serão as políticas a serem implementadas em diversos setores.

Uma avaliação da conferência de Jomtien, feita por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), demonstra que um dos primeiros impasses se dá em torno da expressão “Educação para Todos”, que traz o sentido da universalização da educação básica. Trazido para o contexto brasileiro, isso se perpetua desde a educação infantil se estendendo ao ensino médio, o que não foi acordado na conferência.

Outro aspecto relevante que as referidas autoras destacam é o modo de como o ensino será ministrado para compensar as necessidades básicas de aprendizagem, lembrando que a sociedade brasileira é composta de diferentes classes sociais, etnias e culturas, cada uma possui demandas e necessidades distintas. Quando se pensa em necessidades básicas de aprendizagem é preciso se atentar que elas se alteram conforme a subjetividade dos grupos sociais, cada um tem suas especificidades.

Já para Silva, Maria Abadia (2002), a lógica do Banco Mundial sustentava-se em uma educação utilitária, de modo que o enfoque seria na forma de como o indivíduo adquire

conhecimentos e habilidades essenciais que minimizassem a pobreza e ao mesmo tempo uma educação que contribuísse para a expansão da economia. Assim, essa educação pública ofertada deveria ser de baixo custo, e em contrapartida deveria conceder resultados significativos.

Na década de 1990, também houve o documento econômico da Comissão Económica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o qual foi intitulado *Transformación Productiva com Equidade*, tendo como lema, cidadania, competitividade e equidade. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) expõem que tal documento tinha como preocupação implementar mudanças educacionais no sistema educativo e como finalidade utilizar a educação como um meio no qual poderiam ser ofertados conhecimentos e habilidades específicas desejadas pelo sistema produtivo.

Percebe-se que:

[...] pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social [...]. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Segundo as citadas autoras, o setor econômico se fortaleceu e expandiu, contudo, empregando-se por meio da educação os interesses econômicos. Os objetivos da CEPAL estão articulados à “cidadania e à competitividade”, critérios estes determinados pelas políticas de “equidade e eficiência e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)”.

Em síntese, a intenção da CEPAL era a reforma do sistema produtivo com a aquisição dos conhecimentos, e eles seriam a sustentação dos desafios da cidadania e da competitividade para assim alcançar uma moderna cidadania, a compreensão dos códigos da modernidade que seria difundida pela escola. Por isso, a importância da universalização ao acesso à educação básica, e aos resultados dessa aprendizagem ofertada aos sujeitos.

Em 1991, começou a se organizar após a Conferência de Jomtien, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a direção geral de Frederico Mayor convidado por Jacques Delors para presidir tal comissão, que contou com a participação de quatorze setores, como políticos, acadêmicos e economistas de diversas regiões do mundo. A comissão teve como resultado a elaboração de um texto nomeado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, que foi encaminhado como relatório a Unesco com o objetivo de contribuir para a educação do século XXI, refletindo sobre o *Educar e o Aprender*.

De acordo com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), além dos quatorze conselheiros extraordinários, a comissão contou também com a presença de 109 pessoas e instituições

consultadas, porém, não havia nenhuma representação por parte do Brasil. Houve uma forte representação do Banco Mundial por meio de quatro representantes diretos.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o Relatório de Delors, produzido no período de 1993 e 1996, faz uma análise do contexto global, identificando que o progresso tão desejado mundialmente, até aquela época, não trouxe resultados relevantes, o desemprego, a exclusão social e as desigualdades sociais foram características desse período.

O documento sinaliza as principais tensões que precisam ser solucionadas no próximo século:

[...] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimentos científicos e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação -, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 55).

Em consequência dessa conjuntura, o documento estabelece quatro pilares do conhecimento que irão nortear a sustentação à educação, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e aprender a ser. São os saber-fazer necessários para o desenvolvimento próximo, os conhecimentos vão se adaptando à globalização, em um campo cognitivo e prático, com o intuito de se adaptar às mudanças.

De acordo com Delors (1996), o aprender a conhecer não está pautado especificamente em uma aprendizagem mecânica e codificada. Esse conhecimento valoriza os próprios instrumentos do conhecimento como um meio e um fim para conhecer, compreender e descobrir o mundo em que rodeia as pessoas e no qual estão inseridas, a valorização das experiências para o conhecimento, este que é inacabado. O ensino deve utilizar os métodos indutivo e dedutivo quando necessários.

No entanto, é preciso ter interesse de conhecer, estar aberto ao conhecimento, conhecer o novo, estar apto às mudanças. O conhecimento deve permitir a compreensão do ambiente, a curiosidade, as experiências, pesquisas, autonomia, aprender a discernir, o sujeito deve ser autor da aprendizagem, ressignificando os conhecimentos.

Aprender a fazer, como é compreendido por Delors (1996), é ter a capacidade de aprender a teoria (científico) e transformá-la em realidade, e é no meio social que algumas habilidades são necessárias, como iniciativa, saber trabalhar em equipe, resolver conflitos,

saber se comunicar e agir diante do outro. Saber fazer é estar apto a enfrentar situações e cenários diversos com senso crítico no contexto profissional e pessoal.

Também é destacada no referido Relatório a questão profissional, de como a economia industrial domina atualmente o trabalho assalariado, independente ou informal. A máquina (trabalho industrial) vem se expandindo e conquistando espaço, logo, foi substituindo a vaga ocupada antes pelo trabalhador, o aprender a fazer, não pode estar atrelado simplesmente ao fato de oportunizar uma formação, qualificação para a execução de determinada tarefa, as aprendizagens precisam progredir.

Vale salientar que as tarefas físicas desenvolvidas pelo homem passaram a ser substituídas por tarefas cognitivas, como manusear e operar uma máquina, como afirma Delors (1996). As exigências feitas dão-se por parte da qualificação com uma formação técnica e profissional de operar e manusear uma máquina em vários níveis. Além da qualificação, o indivíduo precisa saber lidar com as competências exigidas nas relações interpessoais, como já foi salientado anteriormente.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, como consta no Relatório de Delors (1996), destaca as relações sociais no mundo atual. Um dos fatores de grande relevância é a forma de como as pessoas se relacionam com o outro, a falta de uma convivência pacífica, e de respeito ao próximo. É preciso aprender a conviver, aprender a compreender o próximo, conhecer, entender e respeitar as diferenças para se ter uma convivência harmoniosa.

Então, conhecer o outro é fundamental, e isso pode ser feito por meio das disciplinas ministradas nas escolas. Pois, a educação é umas das alternativas para uma convivência pacífica, a partir do momento em que a aprendizagem sobre o outro exista e seja discutida no coletivo, já que o desconhecido sempre traz medo e inquietações.

Aprender a ser, conforme sublinha Delors (1996), envolve os próprios conhecimentos que permitem que o indivíduo se desenvolva como sujeito, por meio das potencialidades, evolução do pensamento crítico, autonomia, criatividade, formação da personalidade, juízos, valores, autonomia intelectual, discernimento e outros. É preciso conhecer a si mesmo, realizar-se.

A aquisição da maturidade, decorrente de conhecimentos com as experiências, é refletida socialmente de acordo com as culturas e o grupo social do qual a pessoa faz parte. As potencialidades promovem o autoentendimento, e fazem com que o sujeito esteja preparado para entender o outro. Na escola, os educadores precisam elaborar atividades que tenham como intuito desenvolver a percepção do outro e a situação dele, além da própria situação.

O professor é um dos protagonistas desses quatro pilares da educação, como asseguram Shiroma, Moraes e Evangelista (2011). É necessário que o professor apresente competências pedagógicas, como “empatia, autoridade, paciência e humildade”, que são características de todo ser humanizado. A formação do professor pautado na pesquisa e o vínculo entre universidade e institutos de formação são descritos no Relatório como essenciais. Outro aspecto que é recomendado aos professores é que estes atuem em profissão, para assim ter uma visão ampla da realidade e do contexto em geral.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2000), em 1993 estava sendo elaborado a primeira versão da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, contendo as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien.

O INEP (BRASIL, 2000) ressalta que o Plano Decenal de Educação para Todos foi produzido com base nos pressupostos da Declaração Mundial de Educação para Todos, como uma forma de garantir os planos de ação firmados nos anos de 1990, tendo como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens desde as crianças aos adultos, cujo plano tem validade de dez anos (BRASIL, 2000).

Tendo em vista que “[...] o Plano inaugurou um processo de construção coletiva, de mobilização de alianças e parcerias, com fundamento no desenho federativo e na participação dos segmentos organizados da sociedade civil” (BRASIL, 2000, p. 40).

Esse momento é marcado pela participação efetiva de diversos educadores que protagonizaram discussões, reflexões e debates em torno da educação por meio de fóruns, conferências e comitês. Houve um forte movimento no final da década de 1980 por parte dos educadores. A representatividade dos professores nas decisões educacionais fez com que o plano decenal tivesse as suas contribuições, sendo assim, um processo de participação democrática.

O Relatório foi elaborado juntamente com o INEP e o Ministério da Educação (MEC), tendo como propósito analisar o desenvolvimento da educação e as reformas educacionais da década de 1990. De acordo com o INEP (BRASIL, 2000), o Plano continha as diretrizes e metas globais e estratégias que deveriam ser efetivadas no decênio. Essas diretrizes iriam se adequar às realidades locais de municípios e Estados, e constituiu uma aliança entre as instâncias federais, estaduais e municipais.

Em uma das etapas da elaboração do Plano houve uma Semana Nacional de Educação para Todos, que contou com a participação de pessoas de diversos segmentos, estabelecendo por meio do acordo um compromisso na direção das políticas educacionais.

[...] o documento trazia em seu bojo uma inflexão nas políticas tradicionais, centrando o foco na escola, na qualidade e equidade do sistema educativo, na perspectiva de universalização associada à permanência, na valorização do magistério, na necessidade de institucionalizar novas relações entre as instâncias o regime de colaboração e na proposta de assegurar continuidade e sustentabilidade às políticas educacionais [...]. (BRASIL, 2000, p. 44).

Nesse momento, a produção desse documento torna-se a primeira versão do Plano Decenal, como uma proposta de governo. Ela passa a ser avaliada, discutida e aprimorada. As comissões tripartites (Departamento de Engenharia Mecânica - DEMec, Secretaria de Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME) ficaram incumbidas de organizar as informações (contribuições) geradas nos debates dos Estados e municípios, o que fez com que estes também se articulassem na produção dos seus respectivos planos municipais e estaduais.

Um fator interessante que vale destacar, como afirma o INEP (BRASIL, 2000), é que o Plano Decenal foi enviado às escolas de todo o país brasileiro, que tinha como pretensão orientar nos momentos de discussões e reflexão em torno da composição do projeto político-pedagógico e também incorporar no PPP as sugestões apresentadas pelo Plano. Os resultados provenientes das discussões seriam encaminhados aos núcleos regionais, delegacias, e, por fim, à secretaria de educação, que ficariam responsáveis por descrever os relatórios a serem levados à Conferência Nacional de Educação para Todos.

As metas globais previstas para serem alcançadas nos próximos dez anos no período de 1993-2003 são:

- Incrementar em cerca de 50% os atuais níveis de aprendizagem nas disciplinas do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino;
- Elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;
- Assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo de 1ª a 5ª série, de modo que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular;
- Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
- Proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo R\$ 1,2 milhão por meio do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), em áreas urbanas periféricas;
- Ampliar o atendimento de jovens e adultos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados;
- Ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%;
- Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica;
- Promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal, de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos;

- Dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento;
- Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, por meio de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de função social;
- Descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar. (BRASIL, 2000, p. 47-48).

Desta forma, o Plano Nacional de Educação para Todos deixou explícito o consentimento do governo brasileiro com relação às metas definidas em Jomtien, e também acabou por acatar o projeto educacional prescrito pelos organismos internacionais. E uma das maiores dificuldades do Plano Nacional de Educação para Todos está centrada no ensino fundamental, em razão da incapacidade do sistema educacional brasileiro em garantir o acesso e a permanência dos estudantes com qualidade e igualdade diante das diversas desigualdades sociais e culturais existente no país.

De acordo com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), o Plano Nacional de Educação, em consonância com Declaração Mundial da Educação para Todos, teve como consequências a contenção de gastos com a educação pública. A educação básica passa a ser uma das únicas prioridades; o ensino médio e o ensino superior prevalecem sob a disposição da privatização, o ensino a distância vem conquistando espaço, o currículo passa a ser fragmentado, as cargas horárias do tempo dos cursos sofrem reduções, o conceito da pedagogia por competências é estimulado na área educacional.

As referidas autoras revelam que o Brasil passou por uma ampla reforma administrativa do Estado, em conformidade com o Banco Mundial e ao mesmo tempo em uma conjuntura de crise econômica nos anos de 1990. O governo com as empresas, as escolas e a sociedade defendiam a reforma do Estado como sendo uma alternativa para inibir alguns problemas enfrentados no país naquele período.

E umas das possíveis soluções para o momento era defender uma política de frente, como: “[...] ajuste fiscal, a privatização, e a abertura comercial, restando ao Estado nacional a condução gerencial desse processo” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 13).

Entretanto, com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017b), no art. 87 e parágrafo 1º, fica determinado que o Plano Nacional de Educação seja construído com base na Declaração Mundial de Educação para Todos, e que a União tem o prazo de um ano a partir da publicação desta lei para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, contendo as diretrizes e metas previstas para os próximos dez anos, e que o Plano para a próxima década que terá força de lei, diferente da primeira versão dele.

O Plano Nacional de Educação é resultado de uma consolidação dos acordos internacionais da década de noventa, a partir da Conferencia Mundial da Educação para Todos. O plano deveria apresentar um projeto global da sociedade, entretanto, Beisiegel (1999) demonstra que não houve o cumprimento pelos governos sob os preceitos constitucionais com relação a educação.

A política educacional desenvolvida não obteve êxito nas condições necessárias de acesso e permanência das crianças nas escolas. Não conseguiu implementar uma gestão democrática capaz de criar condições dignas de trabalho aos profissionais da educação, havendo também uma imposição de responsabilidades aos estados e municípios por parte do governo federal, que abdicou de suas obrigações nas etapas de ensino, conforme os estudos feitos por Beisiegel (1999).

Outro fato digno de ser registrado é o encontro em Nova Delhi (DECLARAÇÃO..., 1993), com o propósito de dar continuidade às discussões feitas na Conferência de Jomtien, firmando o compromisso de que a educação deve estar disponível a todos os cidadãos. Os nove países mais populosos do mundo que se fizeram presentes em Jomtien também participaram em Nova Delhi, entre eles estão: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Ambos os países ainda apresentam dificuldade quanto ao alcance da Universalização da Educação Primária Universal, firmado em acordo como data limite para o ano de 2000.

No documento de Nova Delhi (DECLARAÇÃO..., 1993, p. 1), os países se comprometem a “[...] atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos [...]”. Nesse momento, os debates se concentraram nos países que haviam um número expressivo acima de 10 milhões de analfabetos, segundo o INEP (BRASIL, 2000), e o Brasil era um desses países.

Mais uma vez, como demonstram Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), a Conferência de Nova Delhi sinalizou que os programas de educação básica se aperfeiçoassem no sentido de qualidade. E com o magistério não foi diferente, a preocupação no momento também retratava o aperfeiçoamento nas condições de trabalho, aprimoramentos dos conteúdos e dos materiais didáticos, para que se alcançasse uma educação de qualidade.

Eis que chega o ano de 2000, ao invés dos nove países atingirem as respectivas metas acordadas entre eles, o que houve foi um novo evento, o Fórum de Dakar, que estendeu o prazo para os próximos quinze anos para alcançar e manter tais objetivos estabelecidos na Educação para Todos, estendendo-se até o ano de 2015.

O fórum contou com a participação de 180 países e 150 organizações não governamentais (ONGs), que fixaram mais uma vez a importância de que a educação não seja tratada somente como um direito de todos, mas como um meio de desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz, promovendo estabilidade dentro e fora dos países acordados.

Dakar (2000) demonstra os resultados da avaliação da Educação para Todos, e algumas lacunas existentes que ainda preocupam e precisam ser sanadas, como:

A avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão. (DAKAR, 2000, p. 8).

Com base nessa situação, novamente, o Fórum de Dakar (2000) reestabelece seus compromissos em torno de promover uma Educação para Todos como forma de minimizar a pobreza; desenvolver planos de ações em consonância com as políticas nacionais e internacionais na educação básica; e engajar a sociedade a participar na elaboração e implementação em ações no campo educacional.

O marco da ação de Dakar, um compromisso coletivo entre os países participantes da conhecida Cúpula Mundial de Educação, perseverou na ideia de parcerias entre as instituições regionais e internacionais, com o intuito de atingir as metas de educação nas sociedades envolvidas, tendo como princípios, a “responsabilidade e eficácia”, como declaram Jimenez e Segundo (2007).

Também vale evidenciar que Dakar (2000) teve como um dos objetivos implementar estratégias que visam à equidade de gênero na educação; desenvolver programas educacionais relacionados à saúde para a prevenção de HIV/AIDS; utilização das novas tecnologias em educação no contexto escolar; avaliar o progresso dos objetivos da Educação para Todos, entre outros.

Dakar (2000) teve como preocupação que todos os Estados desenvolvessem e fortalecessem os planos nacionais de ação até o ano de 2002. Os planos devem ter como objetivo a redução da pobreza e o desenvolvimento, permitindo que os diversos segmentos participem de sua elaboração e efetivação, dando assim uma participação justa e democrática.

As reformas educacionais da década de 1990 tinham como propósito o desenvolvimento do milênio, e o ano de 2000 foi um marco para o alcance de algumas metas, porém, não foi suficiente esse tempo pré-determinado para a conquista dessas metas. O que fez com que o prazo para as alcançar fosse estendido para os próximos quinze anos, tendo como referência o ano de 2015, como já citado.

O INEP faz um balanço por meio de indicadores educacionais no país na década de 1990, evidenciando os compromissos firmados em Jomtien e suas conquistas. O Relatório exhibe que houve um declínio na taxa de analfabetismo em especial nas faixas mais jovens, o ano de referência é 1970 e que desse ano para cá, nos grupos de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos, houve a diminuição do analfabetismo de forma mais acentuada (BRASIL, 2000).

Outro dado relevante é que os sujeitos com mais de 50 anos de idade têm uma taxa de analfabetismo superior. No ano de 1991, a taxa média global de analfabetismo era de 20%; em 1997, os números se concentram em 14,7%. Naquele momento, o que se esperava é que quando chegasse ao ano de 2000, os índices de analfabetismo reduzissem pela metade, recordando que as taxas de analfabetismo se alteram conforme as regiões do país.

Comparando as taxas de analfabetismo dos países pertencentes a Education for All 9 (EFA 9), o Brasil e México são os países que se encontram em melhor situação, conforme aponta INEP (BRASIL, 2000). Outro elemento destacado no relatório é que houve um aumento do número médio de anos de estudos na década de 1990, em suma, maioria por mulheres. Do ponto de vista de gênero no acesso ao ensino fundamental, já é algo superado, já no ensino superior, o ano de 2000 era ocupado pela maioria pertencente ao sexo feminino.

A taxa de escolarização líquida está em torno de 96% no Brasil, ainda há um grave problema a ser superado, a distorção entre idade e série. Quarenta e seis por cento do total de matrículas estão em média com dois anos de distorção em relação à série cursada, 1,2 milhão está em classes de aceleração.

De acordo com o INEP, houve uma expansão acelerada quanto à expansão de matrículas no ensino médio, porém, o aumento do quantitativo de vagas não assegurou a qualidade no ensino (BRASIL, 2000). Em decorrência disso, houve aumento na taxa de reprovação, com o número expansivo de alunos matriculados no ensino médio e a baixa qualidade do sistema educacional fizeram com que vários estudantes não conseguissem concluir o ciclo do ensino médio.

Com relação ao perfil de professores, o Relatório relata que está tendo uma melhora quanto à formação e qualificação dos profissionais da área; houve declínio dos professores leigos, porém ainda existem educadores sem ensino superior completo.

Sintetizando esse período, de acordo com o que foi esboçado, a educação nessa década caracteriza-se de forma compensatória, tendo em vista a erradicação da pobreza, em busca de modernizar os países pobres e colocá-los em um estágio de desenvolvimento no mundo globalizado, e se fazendo presente na sociedade da informação e do conhecimento. A reforma educacional da década de 1990 foi influenciada pelo modelo neoliberal.

Foi com base na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) é que o Plano Nacional de Educação teve que se comprometer a atender as recomendações feitas em Jomtien, o que se configura como uma estratégia econômica e política. O que fez com que o Banco Mundial e os demais organismos internacionais assumissem o comando da educação, conforme seus interesses.

Krawczyk e Vieira (2010) expõem que o século XXI está sob a conjuntura da modernidade e da democratização, respondendo às necessidades de uma adequação por parte da gestão educacional, e às mudanças de regulação social esboçadas no novo estágio do capitalismo. Um dos conceitos utilizados nessa reforma educacional da década de 90 e nos discursos das conferências, “equidade com qualidade”, não se concretizou nos países envolvidos, pelo fato de que os problemas relacionados a financiamento, participação social e de inclusão social ainda permanecem nas agendas das discussões dos países.

Afinal, a década de 1990 foi marcada pela relação entre educação e desenvolvimento, no elo entre reestruturação da democracia e o desenvolvimento econômico, a abertura da economia. Os organismos internacionais adequaram seus interesses particulares por meio das diretrizes educacionais, tendo como finalidade uma maior rentabilidade do capital, potencializando a produção do trabalho.

Nesse aspecto, a educação é um campo estratégico, considerada como uma mercadoria, que é redimensionada em um contexto de atender os interesses capitalistas, atuando na formação de um novo tipo de sociedade e de sujeitos, adequando-se a um novo tempo. Então, a educação precisa atender os interesses do crescimento econômico, atuando de forma hegemônica e ideológica por meio de conformação social da classe trabalhadora para manter as condições de reprodução do capitalismo. Então, pela educação, a ideologia dominante age de forma manipuladora, configura-se como constitutiva nas relações sociais.

Posteriormente, será possível perceber como o projeto político-pedagógico é um instrumento de gestão democrática, decorrente do processo de descentralização e desburocratização da concepção neoliberal. Nesse cenário, a descentralização implica a autonomia administrativa, financeira, técnica e pedagógica da escola, havendo uma maior distribuição do poder decisório centralizado na própria gestão escolar com os demais

integrantes que ali atuam. Então, as instituições de ensino passam a ter autonomia e também são responsabilizadas por seus resultados, havendo a participação da comunidade local sobre os assuntos escolares.

1.2 O projeto político-pedagógico como instância de participação colaborativa

Conforme previsto no artigo 205, da Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação é um direito de todos os cidadãos. O artigo 206 da constituição traz o compromisso com; “I - A igualdade de condições ao acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123).

Portanto, a educação é um direito de qualquer pessoa, sem distinção de raça, sexo, gênero, etnia, religião e outros. Por isso, há uma necessidade de a escola ser um espaço diversificado, plural e democrático, onde a educação possa reconhecer e valorizar as diferenças. Sabe-se, historicamente, que o surgimento da escolarização foi pensado e estruturado de modo organizacional para atender um determinado público; o ensino proposto era ofertado de forma homogeneizante.

Entretanto, nos dias atuais, a educação lida com uma gama de sujeitos diversificados, e a escola deveria reconhecer as diversidades existentes que ocupam naquele espaço escolar. Mas, a escola pouco modificou o seu ensino homogeneizador, tratando os seus alunos em conformidade, fazendo com que todos se assemelhem, e as diferenças são silenciadas como se não existissem, fazendo com que a identidade seja desvalorizada.

Outro aspecto que vale destacar é que na Constituição Federal fica determinada a gestão democrática como sendo um dos princípios norteadores na educação;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII–garantia de padrão de qualidade;
 VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2016, p. 123).

A Constituição Federal foi uma referência para a construção da LDB, marcada por um momento da descentralização das responsabilidades educacionais no âmbito federal, passando assim aos Estados e municípios. Vale lembrar que o Art. 206, inciso VI, não garante a

participação legítima de quem poderá atuar na gestão democrática, não é especificada a participação dos sujeitos, o público-alvo.

Todo esse processo de descentralização se dá em consonância com a intervenção dos organismos internacionais. Souza e Faria (2004) citam que as reformas educacionais sofrem influências a partir dos dados obtidos por meio de relatórios e diagnósticos feitos com o sistema educacional dos países da América Latina. Então, a desburocratização dá espaço às novas formas de gestão pública educacionais sob a influência do modelo neoliberal, e o PPP nasce em meio a essas reformas educacionais, em um momento de efervescência da gestão democrática e a desburocratização do Estado.

À vista disso, a Lei nº 9.394/1996, com o intuito de efetivar o que estava previsto na Constituição federal de 1988, tornou obrigatório as escolas elaborarem e implementarem seus respectivos projetos político-pedagógicos, realçando a autonomia das instituições de ensino na elaboração do PPP, tendo em vista a participação da comunidade local com os profissionais de ensino no processo de elaboração do projeto, contemplando uma gestão democrática.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 2017b, p. 15).

Esse é o primeiro documento do ponto de vista legal que assegura o PPP como um mecanismo de gestão democrática, e isso é decorrente do processo de descentralização e democratização das políticas educacionais da década de 1980 e 1990. Segundo Filgueiras, (2006 apud SAGRILLO; ZIENTARSKI; PEREIRA, 2012), a descentralização foi um forte modelo defendido no contexto educacional durante o período de reformas políticas e econômicas em um cenário que o capital vinha quebrando as barreiras reguladoras dos Estados nacionais. O momento foi marcado pelo processo de transnacionalização de grupos econômicos brasileiros e a submissão da economia brasileira ao mercado internacional.

A descentralização é uma proposta dos organismos internacionais, e está em consonância com o Estado neoliberal globalizado; é uma forma de desburocratização do Estado, e também é considerada a abertura de novas formas de gestão da esfera pública. Há uma construção da economia mundial, sem fronteiras que vai enfraquecendo os Estados Nacionais, o mercado vai se transnacionalizando e o capital rompe com as barreiras

reguladoras por parte dos Estados Nacionais, como anuncia Sagrillo, Zientarski e Pereira (2012).

Com a desburocratização a escola passa a ter uma maior autonomia gerencial, ocasionando a municipalização e a regionalização. Então, a descentralização é entendida como uma redistribuição de poderes em diferentes esferas, como assegura Sagrillo, Zientarski e Pereira (2012). Porém, isto não garante a participação da comunidade em um determinado processo burocrático, dependerá muito dos objetivos e as finalidades almejadas pelos gestores que estão conduzindo o processo.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) é consequência das políticas de gestão democrática que envolve mecanismos e processos de participação, onde as instituições de ensino ficam incumbidas de definir as normas de gestão democrática, e uma delas é o PPP (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Tal delegação permitiu que estados e municípios brasileiros construíssem políticas de gestão de sistemas e de unidades escolares extremamente diversas. Assim, é possível encontrar desde estados e municípios que instituíram instrumentos de democratização na sua política educacional, como eleições de diretores, eleições de colegiados e/ou conselhos escolares e construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, até aqueles em que o chefe do poder executivo exerce a prerrogativa de realizar o provimento do cargo de direção. (FERNANDES; SCAFF; OLIVEIRA, 2013 apud MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 101).

A escola dispõe de autonomia para elaborar as propostas pedagógicas, sob uma perspectiva colaborativa, e fica à disposição dos colégios que definem etapas de trabalho que visem à elaboração, à construção, à escolha do referencial teórico, aos debates, à reflexão e à avaliação. Todos esses momentos, desde a elaboração até a implementação, são um mecanismo de gestão democrática, que deve contar com a participação e o posicionamento de todos os envolvidos.

Dessa forma, para elaborar um projeto é necessário estar em anuência com a realidade da instituição de ensino, com os objetivos da educação detalhados na LDB, e, por fim, em consonância com as finalidades que a escola almeja. Vale ressaltar a importância de se considerar quais as intenções da escola, os seus objetivos e a maneira pelo qual essas propostas poderão ser efetivadas.

Nessa perspectiva, Veiga (2013, p. 12) diz: “[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente [...]”.

O projeto político-pedagógico implica a organização e elaboração de um documento que engloba desde os objetivos, metas, ações, diagnósticos, recursos até a missão da escola.

Ele irá refletir a proposta educacional, e isto implica uma participação social coletiva perante as tomadas de decisões, de escolhas e de discussões. Tal projeto deve ser elaborado de acordo com a realidade local, diagnosticando os problemas e as dificuldades existentes que precisam ser sanadas, repensando, analisando, recomeçando quando necessário para que o PPP seja um instrumento metodológico e possa vir a possibilitar intervenções e mudança de uma dada realidade.

O projeto político-pedagógico precisa reunir propostas de ações concretas de modo a definir o que se quer realizar, a partir de uma determinada intencionalidade. É um projeto em constante construção, que nunca é definitivo e acabado.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente [...]. (GADOTTI, 1994, p. 579).

Na LDB 9.394/1996, o Art. 12 prevê que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 2017b p. 14). Dessa maneira, a Lei garante esse momento de construção e aplicação da proposta pedagógica, cada qual realizada em suas respectivas instituições de ensino, levando em conta suas particularidades.

Nesse sentido, Medel (2012) entende que o projeto político-pedagógico é a “identidade” da escola, que perpassa por um movimento de construção e reconstrução, exigindo a colaboração de toda a equipe escolar. O PPP precisa ser um documento que tem o sentido de conduzir e guiar o desenvolvimento escolar, no qual funcionários, alunos e comunidade estarão sendo representados.

Por isso, a referida Lei determina que cada instituição de ensino deve elaborar suas propostas de trabalho em consenso com as políticas públicas nacionais, como as DCNs, os PCNs, o PNE e a BNCC. As políticas públicas educacionais são uma normatização do Estado que tem como intuito a garantia dos direitos universais relacionados à educação brasileira.

Cabe às escolas elaborarem seu projeto político-pedagógico evidenciando as políticas nacionais e adequando-se à realidade local com o intuito de inovação e mudança, em busca de uma educação de qualidade. Gandin (2006, p. 67) fomenta uma reflexão em torno do PPP, e uma das maiores dificuldades é a necessidade de sua construção: “[...] quem quer apenas manter a estrutura e a cultura escolares intactas não necessita de projeto e muito menos de um projeto político-pedagógico. Quem precisa de projeto é quem tem algo a construir que seja diferente da mera manutenção do *status quo* [...]”.

O autor chama a atenção, diante do exposto anteriormente, sobre a conformidade do projeto político-pedagógico, como a manutenção do *status quo*, e a maior dificuldade nos dias atuais é mudar, romper com a estrutura e a cultura escolar existente. E isso se dá pelo fato de que a escola atua de forma ideológica, pautando-se nos mecanismos da reprodução social, e, como consequência, ocorre a legitimação das diversas formas de dominação, reproduzindo a lógica capitalista.

Para aqueles que desejam continuar legitimando a reprodução cultural da cultura dominante, não precisa de um projeto político-pedagógico. Quem anseia por um projeto que seja diferente da manutenção do *status quo* é quem tem compromisso com a formação dos cidadãos; é quem busca incorporar a participação da comunidade na construção e consolidação de um projeto democrático que busque por uma produção humana emancipadora.

Isso tudo exige estudo, pesquisas e reflexões em torno do currículo, e da realidade da escola, para só assim conseguir compreender qual a melhor concepção de currículo que poderá vir a nortear o trabalho pedagógico da equipe escolar, pois isto envolve planejamento de estudos e discussões em torno da temática, considerando as políticas públicas nacionais, para só assim poder articular o PPP com a realidade local.

Outro aspecto relevante que Gandin (2006, p. 68, grifo do autor) ressalta é sobre a qualidade:

[...] quando falo de qualidade, me refiro à necessidade da existência de qualidade política e qualidade técnica. Qualidade técnica é fundamental, pois sem sabermos “como” realizar nossos planos não podemos concretizar nossos ideais. Mas é fundamental, também, enfatizar a importância da qualidade política, ou seja, a clareza sobre os “para onde” e “para que” [...].

As qualidades políticas e técnicas devem ser pensadas dentro de um movimento dialético, no qual a dialética, as dimensões políticas e técnicas se autorregulam. Ao se pensar na qualidade política é preciso considerar a essência, o que está por trás da oferta desse ensino, o tipo de sociedade que irá vir a se desenvolver com esse tipo de educação ofertada, qual a verdadeira intenção e o que é que se pretende alcançar com a transmissão desses conhecimentos, o que é que se deseja? São perguntas que devem ser respondidas.

Com esses questionamentos, passa-se então para a qualidade técnica que é fundamental ter clareza para onde se vai e aonde se pretende chegar com essa educação que está sendo propagada, qual é o objetivo dela. A maneira pela qual será desenvolvido um bom trabalho dependerá da forma técnica, de como está sendo articulado e projetado, como fazer, por meio de que, com quais recursos, quais os sujeitos envolvidos e outros. Assim, as

qualidades políticas e técnicas são trabalhadas juntas em um mesmo contexto: vai desde o tipo de sociedade que se almeja formar com a educação até o modo de como fazer isso, por quais mecanismos.

A qualidade política e técnica de um sistema educacional exige que a escola atue frente a assuntos que no dia a dia, muitas vezes, é silenciado no ambiente escolar, como altos índices de violência, agressão, estupro, assédio sexual, feminicídio, desigualdade salarial, e a construção dos papéis sociais.

Temas como estes são importantes de serem discutidos e dialogados nas instituições de ensino para desconstruir as diferenças socioculturais entre o homem e a mulher. Desse modo, a inclusão da diversidade é considerada um instrumento de enfrentamento contra o sexismo e o machismo. A posição da escola sobre esses assuntos é um ato político, mesmo quando a instituição de ensino é neutra, não se manifesta contra nem a favor, ou se nega a desenvolver trabalhos que envolvam a diversidade étnico-racial, sexual e de gênero.

No ambiente escolar é possível notar a dificuldade de trabalhar e discutir a categoria gênero, em especial, a equidade de gênero que visa a dar oportunidades iguais independentes do gênero (sexo). Para além disso, também é necessário discutir sobre o modelo hegemônico propagado em nossa sociedade, o heterossexual, pessoas que demonstram afinidade sexual pelo sexo oposto. O setor educacional precisa permitir a discussão sobre o não hegemônico, reconhecendo as dimensões da sexualidade homoafetivas que é compreendida como anormal e desconsiderada socialmente por muitas pessoas.

A naturalização dos discursos preconceituosos e machistas tem de ser discutida e desconstruída pela escola. Daí a importância no momento de elaboração do PPP saber o papel da escola, que é de formar cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, os quais possam vir a atuar na sociedade, compreender como as relações sociais se organizam e desconstruir essas desigualdades sociais, isso pode e deve ser incorporado nas práticas pedagógicas.

Segundo Larrosa (2010 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2010), “[...] a pedagogia é aquilo que dá forma ao ser intervindo sobre ele e fazendo dele o que é – um dispositivo que a cultura inventou para transmitir certo repertório de ser pessoa e fazer com que todo membro aprenda a ser uma pessoa particular dentro das modalidades incluídas no repertório”.

Como sujeitos inseridos em um ambiente escolar, habitua-se a ver as instituições de ensino legitimar um único modelo de sexualidade, o heterossexual. As diferenças sexuais e de gênero são constantemente produzidas por práticas pedagógicas que anulam as experiências homossexuais, não dando voz a eles(as) e nem reconhecimento de suas identidades. Há ainda sistemas educacionais que se pautam em uma lógica sexo-gênero,

desconsiderando outras experiências, e silenciando discussões que retratam a construção sócio-histórica do gênero.

Nesse processo de desconstrução dos valores heteronormativos, os quais foram idealizados histórica e culturalmente a interdisciplinaridade é essencial, estabelecendo relação de um mesmo assunto entre outras disciplinas, o que pode ser planejado e incorporado no PPP, pois assim é possível trabalhar com a temática gênero de forma integrada em outras áreas do conhecimento.

De acordo com Francischett (2005, p. 1), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas. Consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas [...]”. Sabe-se que cada professor atua sobre uma área específica do conhecimento, no campo da interdisciplinaridade o professor precisa ir além da sua especialidade, é necessário adquirir as contribuições vindas de outras áreas do conhecimento.

Desenvolver um planejamento que contemple a discussão em torno do gênero pode e deve estar previsto no PPP, e isso pode ser feito por meio da interdisciplinaridade, propondo que as disciplinas estejam conectadas umas às outras e tendo em vista objetivos comuns, compartilhados e propondo ações, projetos e atividades que asseguram essa discussão. Cada disciplina irá definir suas finalidades, porém, de maneira interativa e dialógica com as outras disciplinas. Os professores devem acolher e dar contribuições vindas de outras áreas, de modo que o objeto (gênero) se inter-relaciona e se comunique com os demais conteúdos de outras disciplinas.

Mas, para isso é preciso desenvolver um projeto político-pedagógico participativo, onde todos possam estar envolvidos no sentido de construir uma educação de qualidade, que esteja comprometida com a formação política do sujeito. Empenhar-se em ofertar uma educação emancipadora, que assegure o desenvolvimento pleno do indivíduo sem que haja preconceitos e discriminações em torno da orientação sexual, diversidade de gênero e outros. Veiga (2013, p. 136) salienta:

Na medida em que tratarmos o planejamento participativo como um instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir de indivíduos e grupos sobre um objeto, somos levados a identificar seus integrantes como sujeitos em construção. Sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar a experiência com a reflexão [...].

A reflexão em torno do objeto, o PPP, é importante para a atuação de toda a equipe escolar, mesmo cada um desenvolvendo seu trabalho em áreas específicas, entende-se que suas contribuições são significativas. É um momento de construção e socialização de propostas, do como fazer, por que fazer, qual o impacto na formação estudantil do aluno,

entre outros. Os envolvidos nesse processo de elaboração do PPP devem ter consciência sobre as decisões e escolhas ali tomadas, que irá nortear o processo educacional pedagógico.

Freire (2002, p. 45, grifo do autor) diz sobre a opção do sujeito de omitir-se e de ser imparcial diante de momentos que tem como objetivo tomar decisões, “[...] silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas ao contrário, trabalhar pela preservação do ‘status quo’”.

O autor ressalta a necessidade de se posicionar diante das decisões e dos momentos de reflexões. Trazer isso para o planejamento participativo é importante para a atuação do indivíduo no coletivo, sem haver medo e receio de assumir sua posição, tomando partido. Entende-se que por trás de toda ação há um posicionamento político ou ideológico.

“É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra.” (FREIRE, 2002, p. 45). Todos os educadores carregam princípios, convicções e ideais que orientam as suas condutas, conseqüentemente, isso reflete nas práticas pedagógicas deles e na formação ofertada aos alunos, destacando que não tem como haver uma prática pedagógica neutra, pois até mesmo os materiais didáticos e currículos em geral possuem uma ideologia.

Nota-se que alguns conteúdos que devem ser desenvolvidos e trabalhados em sala de aula possuem maior relevância e valor do que outros. Isso se dá por causa do poder regulador do currículo que define, seleciona e privilegia um determinado tipo de conhecimento.

Esse poder regulador – é exercido – sob uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõe suas determinações sobre os elementos *estruturados*: elementos ou aspectos que são afetados. Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo *normal*, etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 20, grifo do autor).

Portanto, o conteúdo que é estudado no ambiente escolar é regulado e controlado, trazendo isso para o campo das questões de gênero, não é diferente. É preciso entender as relações determinantes que se legitimam na escola, quando o gênero é visto como um assunto que deva ser discutido fora da escola, quando a educação se nega a incorporar tal discussão por achar que isso não é de sua responsabilidade, logo, o currículo está regulando o que deve ser aprendido e o que deve ser omitido.

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizado essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. [...] também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é

imposto; ou seja; devemos avaliar o sentido do que se faz, e para o que o fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

As decisões em torno do que será ensinado no decorrer do ano letivo deve considerar as questões que foram determinantes na escolha dos conteúdos e projetos previstos. A comunidade escolar em si no ato de tomada de decisões precisa justificar as suas escolhas, o porquê visou a desenvolver aqueles projetos e não outros. As decisões de alguma maneira impactam de forma positiva ou negativa sobre onde está sendo aplicada. Todos os envolvidos na elaboração e implementação do PPP devem estar conscientes do sentido que essas escolhas irão fazer sobre a formação dos estudantes.

É um movimento de organização da construção e reconstrução do projeto político-pedagógico que exige a participação de todas as pessoas que atuam no cotidiano da escola. Medel (2012, p. 3) afirma que a cooperação em grupo no ato de elaboração deve se estender aos funcionários da:

[...] equipe administrativa, diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica, coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários, serventes, merendeiras, inspetores de alunos; alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local.

A autora demonstra que há uma vasta diversidade cultural entre os membros da comunidade escolar, cada qual tem uma visão de mundo diferente do outro, mas que é necessário o conflito, e o confronto de ideias para chegar a um consenso. Pode ser que haja desconforto por parte de algumas pessoas do grupo a determinadas posições, e isso faz com que gere reflexões críticas.

Para Medel (2012), esses momentos de elaboração do PPP são demarcados por uma pluralidade de sujeitos ali envolvidos, por todos aqueles que atuam em seus respectivos cargos e que desenvolvem suas funções no interior do espaço escolar. Assim, para a autora, poderá haver conflitos, é possível que existam grupos de pessoas que ao se expressarem poderão tentar legitimar os seus pensamentos, princípios e convicções de acordo com a sua ideologia.

Outro autor faz referência às dificuldades em realizar o planejamento de uma forma coletiva e às principais alegações dos sujeitos envolvidos no planejamento. Padilha (2017, p. 85-86, grifos do autor) afirma:

[...] conhecemos as *dificuldades* (“não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, “a burocracia é tanta” ...), as *resistências* (“já fizemos isso e não deu certo”, “nossa escola já tem projeto”, “sem salário não dá” ...), os *limites e obstáculos* (comodismo, imediatismo, formalismo).

Essas alegações mencionadas anteriormente pelo autor fazem com que em muitas escolas não ocorra um planejamento participativo, que nem todos os profissionais envolvidos contribuam de forma ativa nos processos de tomada de decisões e de se posicionar diante de algumas questões pertinentes. Ressaltando que esses sujeitos que participam da construção do PPP são os autores desse documento que irão nortear as ações pedagógicas e administrativas da escola. Um documento que é produzido por uma minoria de pessoas, que acaba por tomar decisões sobre os demais membros que ali não se fazem presentes por alguma razão, se configura como um processo antidemocrático e é ineficaz a sua aplicabilidade na prática.

Assim, para Padilha (2017), O PPP deve ter um planejamento dialógico, o qual consiste na comunicação e no diálogo entre diversos cidadãos (alunos, professores, coordenadores, gestores, funcionários em geral), que ocupam diferentes segmentos dentro da escola, envolvendo a formulação de projetos, a participação, a troca de experiências e o enfrentamento para problemas a partir do ato de planejar em grupo.

O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de resistência e representa uma alternativa ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, [...] é resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo [...] é preciso, pois, resistir a esse modelo de planejamento não dialógico que “convoca” todas as pessoas a se engajar em ações predeterminadas [...]. (PADILHA, 2017, p. 30, grifos do autor).

Diante do exposto pelo autor, é possível verificar que quando ele utiliza a expressão “ações predeterminadas”, ele se refere ao modelo de planejamento que vai contra a concepção dialógica. Planejamentos estes que são realizados com um número reduzido de pessoas; que, em suma, decide pela maioria, não há um empenho coletivo na participação, na discussão, na reflexão e no processo de tomada de decisões a determinados assuntos.

Uma das condições essenciais para que se possa alcançar com êxito a dimensão pedagógica é a concretização da intencionalidade da escola, que se dá em torno da execução de suas ações, propostas e práticas. Veiga (2013, p. 13) diz: “[...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo [...]”.

Quando se utiliza o termo pedagógico, este relaciona-se no sentido de como e por meio de quais atividades diárias se formará um sujeito crítico, considerando o tipo de formação educacional que se almeja ofertar, ou se contribui para uma formação pedagógica que defende um discurso machista, sexista e patriarcal que recusa a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres. Toda essa discussão envolve momentos de planejamento,

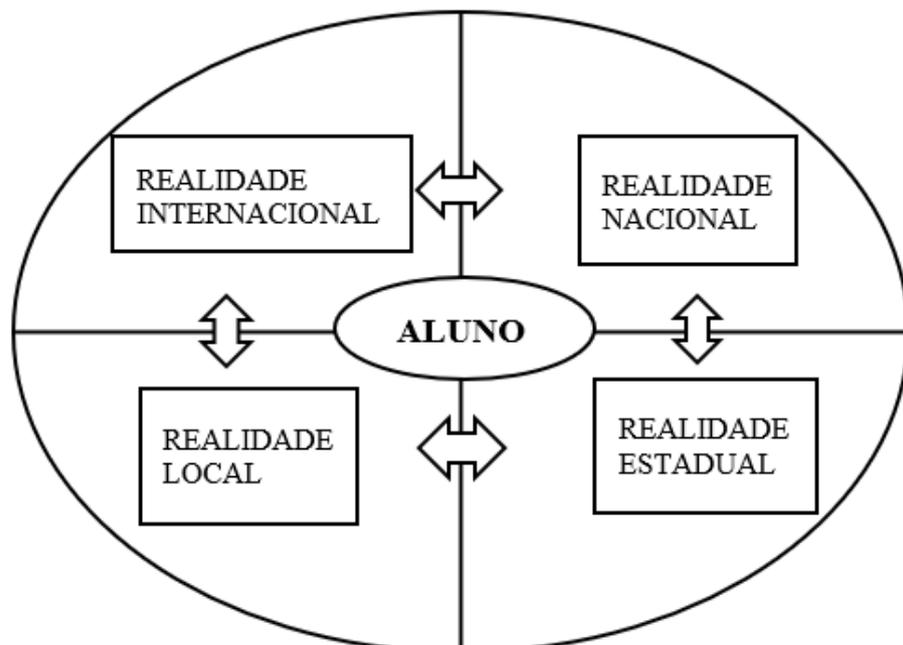
de elaboração, reflexão e intervenção almejando o desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Então, “[...] O ato pedagógico pode, e muito, auxiliar na formação de cidadãos participativos ou submissos, críticos ou acríticos, criativos ou meros reprodutores [...]” (FERRARI, 2011, p. 161). As propostas pedagógicas deliberadas devem ser transmitidas aos alunos de forma precisa e significativa, de modo que se estabeleça um vínculo com a realidade social do sujeito, no qual ele poderá intervir e até mesmo transformar a realidade da qual faz parte. Quando o ensino está pautado no desenvolvimento da criticidade do aluno, este irá desenvolver a capacidade de análise, de juntar os pontos de um determinado fato, de pensar e propor soluções.

O conhecimento aqui está atrelado à prática social. O aluno não deve ser um mero receptor de informações e conhecimentos recebidos pela escola ao longo de anos. Mas, ele deve transformar todo o conhecimento abstraído em ação no mundo social do qual ele faz parte, de modo a analisar as circunstâncias nas quais se encontra.

Vale lembrar que, ao elaborar um PPP, se deve considerar a dimensão do planejamento pedagógico e político em uma perspectiva de ensino global ajustando com a realidade local da comunidade onde a escola está inserida, conforme figura abaixo.

FIGURA 1 - Educação centrada no aluno, com perspectiva internacional, estadual e local.



Fonte: LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 16.

Moacir Gadotti, em seu texto *Dimensão Política do Projeto Político da Escola*, afirma que:

A consistência de um projeto político-pedagógico de uma escola mede-se sobretudo pela sua **qualidade política**, isto é, pelos sonhos, utopias que ele traduz tanto em relação à escola quanto em relação à sociedade que se quer construir. Antes de educar, nós, educadores, nos perguntamos para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar. Essas as perguntas principais que um projeto pedagógico responde. Daí a sua dimensão essencialmente política. (GADOTTI, 2016, p. 3, grifos do autor).

A dimensão política refere-se à intenção da escola; diz respeito ao tipo de sociedade que ela pretende formar com o ensino que está sendo desenvolvido. O PPP é um reflexo dos propósitos (objetivos, intenções, metas) que a escola almeja.

A qualidade política diz respeito à tomada de posição como educador em determinada circunstância, “[...] ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na Pólis, significa, sobretudo a busca do bem comum. Não deve ser entendido no sentido estrito de uma doutrina ou partido” (VASCONCELLOS, 2009, p. 20).

Ambas as dimensões exigem dos funcionários, em geral, que compõem a escola, que tenham uma compreensão da conjuntura histórica e política global que se desata nas políticas educacionais internacionais, nacionais e locais. A partir dessa visão de mundo com a dimensão pedagógica que abarca desde o trabalho docente até o serviço administrativo, técnico e pedagógico, tem como intuito a metodologia de trabalho, a maneira de como fazer, assim possam traçar a intencionalidade do ato pedagógico e a efetivação dele, e com o ato político discute-se com o coletivo (todos os funcionários) como irão executar suas intenções, por meio de quais meios e recursos.

Nesse momento de assumir uma posição, não se pode ser ingênuo em concordar com tudo o que está sendo exposto pelo grupo ou demais membros, é necessário o debate, o conflito, a pesquisa, investigar, analisar, modificar e replanejar. Tudo isso faz parte da dimensão política no sentido de se ter o compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade.

Para que a dimensão política seja cumprida, Freire (2002, p. 150) faz o seguinte apontamento: “Começarei afirmando ou reafirmando que, se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o ‘analfabetismo’ político”.

Com base na afirmação de Freire (2002), pode-se afirmar que essa é uma cruel realidade que enfrentamos atualmente. Docentes que em sua prática pedagógica atuam como um mero transmissor de conhecimento, preocupando-se apenas em transmitir os conteúdos. Não há uma consciência crítica, política, moral e ética sobre o porquê de estar ensinando aquilo. O ensino passa a ser conduzido de forma técnica.

De acordo com Zeicheber (2008),

[...] a ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões; no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Assim, pode afirmar que o professor precisa ter consciência sobre as suas escolhas. É necessário que ele reflita sobre como a educação pode ser promotora de um mundo mais justo, em que todos possam ter os mesmos direitos e possibilidades. Um professor que se preocupa somente com a transmissão do conhecimento de forma técnica tende a não desenvolver uma consciência crítica nos alunos. O docente deve agir com clareza política sobre as suas ações cotidianas (prática, ação pedagógica), fazendo uma análise social e política sobre sua atuação, intencionalidades, enfim, desafiar as pressões das políticas neoliberais impostas à sua profissão.

Trazendo essa reflexão em torno do projeto político-pedagógico, se continuar a elaborar o PPP anualmente, sem discussões, reflexões, debates, pesquisas, estudos teóricos e continuar no caminho de atualização do PPP anualmente de modo técnico e administrativo, não haverá resultados satisfatórios.

De acordo com Veiga (2003), existem dois modelos que fundamentam a elaboração do projeto político-pedagógico: a primeira é a concepção conservadora e regulatória, e a segunda distingue-se por seu caráter de inovação emancipatória ou edificante.

O modelo de inovação regulatória ou técnica, e até mesmo conservadora, diz respeito a um PPP com um caráter normativo, prescritivo e regulador, “[...] um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir [...]” (VEIGA, 2003, p. 269).

Esse processo de construção restringe-se a um mero documento burocrático e padronizado. O documento passa a ser uma aplicação técnica, sendo que algumas ideias são implementadas, sem o devido cuidado de pensar nos resultados que isso terá na prática social.

Nem toda a comunidade escolar participa desse momento. As decisões restringem-se a determinados grupos, como coordenadores e gestores, há uma relação de força e poder. Assim, “[...] a inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado [...]” (VEIGA, 2003, p. 271). Essa visão descomprometida de inovação não traz resultados significativos na prática, o que se pode alcançar são pequenos resultados que visam a solucionar problemas ou demandas descomprometidas com a realidade social.

A ação descontextualizada com o comprometimento social dos sujeitos diversificados que ocupam as escolas acarreta a oferta de um ensino que foge de suas expectativas, que não reconhece as suas particularidades sociais e culturais. Logo, o PPP que visa a essa concepção busca uma inovação parcial, rearticulando e reafirmando as determinações impostas por um currículo regulador.

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa [...]. (VEIGA, 2003, p. 271).

Esse modelo apresentado preocupa-se somente com a dimensão técnica, que não é de qualidade, e também não tem eficácia, e serve como um mecanismo de controle. Quando os diversos segmentos das escolas se recusam a participar de forma efetiva, por meio de discussões, estudos teóricos, de reflexão e análise, o PPP será fruto de uma ação descomprometida, técnica e burocrática.

Por outro lado, a segunda concepção diferencia-se em razão do comprometimento, busca dar voz aos diferentes atores; é a ruptura com os mecanismos de poder; é um processo de construção coletiva; é refletir e buscar entender a partir de uma visão crítica as estruturas de poderes presentes na sociedade.

Organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo. (VEIGA, 2003, p. 275).

Em conformidade com essa percepção, o processo de construção do PPP leva em consideração as singularidades dos agentes envolvidos e que fazem parte de diversos segmentos da escola; o foco não está no produto final (objetivo), mas na consolidação do processo de elaboração e construção participativa.

Na ótica emancipatória, a escola tem a autonomia de romper com a ideia de reprodução, de adequação ao sistema e de subordinação; “[...] a instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações [...]” (VEIGA, 2003, p. 277). Esse tipo de educação emancipatória tem por finalidade oferecer um ensino crítico, transformador, libertador no sentido que o sujeito tenha liberdade de atuar e intervir na prática social na qual ele pertence.

Conforme Veiga (2003) expõe, esse modelo de PPP possibilita um movimento de democracia e gestão democrática incluindo todos os sujeitos que atuam e fazem parte do ambiente escolar nos processos decisórios.

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população. (VEIGA, 2003, p. 279).

É preciso inovar na construção do PPP, mas sob um aspecto em que todos atuem de forma ativa, tenham espaços para apresentarem suas contribuições, o que torna o processo mais democrático possível. É decidir e se comprometer com as direções e rumos escolhidos; todos são responsáveis pelo sucesso, pelo fracasso e pelos ajustes necessários ao longo da trilha. É ter o compromisso com uma educação de qualidade, democrática e inovadora no sentido de ir na contramão daquilo que é imposto e autoritário, repensando os valores preservados em uma sociedade que é homofóbica, preconceituosa e violenta.

Desse modo, o PPP deve ser um mecanismo de gestão democrática, que tenha como intuito administrar de forma participativa, sem que haja autoritarismo, que se preocupa com o coletivo, considerando a diversidade cultural, religiosa, sexual, gênero, raça, etnia e outros. É pela valorização cultural que deve propiciar oportunidades educacionais tendo em vista os diferentes saberes.

Os efeitos da globalização com uma concepção de política neoliberal acarretaram uma grande desigualdade social, onde não é dada a oportunidade de conhecimento a todos, é posta na sociedade uma condição natural onde uma minoria goza de alguns direitos, e a maioria não tem acesso a eles. Por isso, há necessidade de um PPP humanizado e emancipatório, que não se restrinja a uma educação qualificadora e técnica, ofertando um ensino que responda aos

interesses do mercado de trabalho, mas, sim, na formação de um sujeito crítico-reflexivo que atue na sociedade.

Diante desse contexto apresentado até aqui do papel do Estado diante das políticas educacionais, a interferência dos organismos internacionais no âmbito educacional e as consequências destes a partir da década de 1990, o PPP, como uma política de descentralização e de desburocratização da concepção neoliberal, o currículo multiculturalista apresenta-se nesse cenário como uma ruptura da modernidade. Na seção a seguir, será apresentada a concepção de um currículo multiculturalista, que tem como necessidade compreender a sociedade e a constituição das identidades plurais, dando ênfase à diversidade e às diferenças.

2 CURRÍCULO: QUESTÕES HISTÓRICAS, CULTURAIS E IDENTITÁRIAS

2.1 Currículo escolar: aspectos históricos e suas caracterizações

A palavra currículo tem sua origem no termo latino *curriculum* e significa trajeto, percurso, caminho, como afirma Goodson (1995). Pode-se pensar o currículo como um percurso didático, pois é ele que orienta a trajetória do estudante, em seus diferentes níveis de ensino em sua vivência escolar.

No campo da educação, o currículo tem o propósito de construir a carreira, o percurso escolar dos estudantes. Ele abrange os conteúdos, sua organização e a ordem na qual esse conhecimento será concretizado em cada série. Neste sentido, o currículo é uma seleção de conteúdo que determina toda a prática pedagógica, evidenciando o que deve ser ensinado e aprendido pelos alunos.

Para definir o conceito de currículo, conta-se com a contribuição de Sacristán (2000, p. 14), que diz:

[...] o currículo como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

A partir dessa concepção é possível pensar o currículo em um plano formal, material e educativo em razão dos conteúdos que se dividem por disciplinas e áreas para cada ciclo ou série específica. Assim, há uma linearidade na sequência didática na qual a escola deve desenvolver e ofertar aos educandos em busca da aprendizagem pretendida.

Nesse aspecto, o currículo é um documento de cunho oficial que visa a nortear a prática educacional; é uma referência e um modelo de um tipo de ensino que busca se concretizar na escola. É preciso frisar que o currículo não expressa somente os conteúdos pragmáticos, há também os valores culturais, sociais e ideológicos.

O tipo de currículo que está sendo ofertado nos sistemas de ensino irá refletir significativamente no tipo de sociedade que se está formando, um exemplo, é o currículo formal, aquele que delinea todos os conteúdos, competências e habilidades necessárias para

formar determinados tipos de profissionais para atenderem a demanda esperada do mercado de trabalho.

Então, compreende-se que há embutido no currículo com o conteúdo didático, capacidades e aptidões que os alunos precisam desenvolver durante a escolarização, articulado com a formação profissional. Há uma modelo de profissionais que o mercado de trabalho almeja e é por meio do currículo que esses interesses se materializam.

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 59, grifos dos autores).

Para Moreira e Silva (2002), o currículo é resultado de interesses particulares de grupos específicos. São escolhas políticas que determinam o que será priorizado e transmitido, e isso reflete até mesmo na inclusão e exclusão de determinados conteúdos, aquilo que é privilegiado e desfavorecido na composição curricular.

Sacristán (2013) considera o currículo como ordenador e regulador da organização e do ensino escolar em sua totalidade, caracterizado como um controle externo. Isso se dá em decorrência da regulação do ano letivo em que os educandos devem concluir, o tempo adequado de aprendizagem para cada conteúdo, a sequência didática e outros. Nota-se que não é permitido ensinar de qualquer maneira os conteúdos e em tempos indeterminados, há um tempo pré-estabelecido para que ocorra a abstração do conhecimento.

Junto a ordenação do currículo o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá como o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e que não o faz. (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

No início desta seção, observou-se o currículo como uma ordem, uma sequência didática da vida escolar que ordena e regula tudo aquilo que deve ser ensinado e aprendido em cada série, e a maneira de como fazer isto. Aquilo que não pode ser ensinado e nem aprendido não tem espaço no currículo, e, ao mesmo tempo, isso é controlado e regulado desde os conteúdos, metodologias até a prática escolar.

Sob essa perspectiva, a teoria curricular norteia e define um determinado currículo. É reflexo de uma dada realidade e possui intenções, tendo em vista, as diferentes concepções de

educação. De acordo com Young (2014), os especialistas em currículo têm por finalidade o analisar em sua concretude, desde como ele é compreendido no campo conceitual até os pontos “fortes e fracos” dos currículos contemporâneos, a forma de como esse currículo é definido, o tipo de conhecimento que será oferecido.

Os teóricos do currículo analisam e criticam a maneira de como o conhecimento está organizado, e propõe alternativas considerando o conhecimento distribuído em diferentes áreas, disciplinas e levando em conta os grupos de estudantes para os quais o currículo foi pensado e a sua bagagem teórica que estes já possuem, como afirma Young (2014, p. 197):

[...] os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica [...].

O autor mencionado apresenta a educação como uma instituição especializada, em razão do tipo de conhecimento que poderá ser oferecido, quanto melhor for o ensino, no sentido de ter uma teoria de currículo emancipatória, libertadora e crítica, melhor será o tipo de cidadão e sociedade que a educação poderá construir.

Atualmente, na sociedade moderna não é possível receber somente conhecimentos ligados ao senso comum, não que este não seja necessário no processo de ensino e aprendizagem. Assim, têm-se as escolas e os currículos que oferecem o conhecimento especializado desde a pré-escola até os mais altos níveis de ensino superior, mestrado e doutorado.

Então, “Poderíamos descrever os teóricos do currículo como especialistas em uma forma específica de conhecimento aplicado – conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto “ensinável” como “aprendível” por alunos de diferentes etapas e idades [...]”. (YOUNG, 2014, p. 199).

Vale salientar a importância do especialista em currículo em ter um olhar crítico na elaboração do currículo, sobre o que é ensinado ou não. De um lado estão os discursos pedagógicos oficiais, o governo e as suas agências e, na outra direção, os especialistas e profissionais da educação em geral, como os professores.

Há uma tensão entre os dois grupos. Para Young (2014), os teóricos, especialistas do currículo, podem atuar em ambos os lados, como em favor dos interesses do governo e de suas agências, promovendo um currículo que atenda seus interesses, e, em outra face, com professores e a comunidade escolar em busca de um currículo que promova a ascensão dos estudantes.

Desse modo, serão apresentadas as principais teorias de currículo, tradicionais, crítica e pós-crítica, com o intuito de analisar o contexto em que essas teorias de currículo foram produzidas e implementadas, e a maneira de como cada uma enxerga o currículo e os efeitos ocasionados no âmbito educacional.

As teorias tradicionais de currículo surgem em meados do século XIX, que tinha como propósito a escolarização em massa, para a formação de uma sociedade industrial e capitalista. Em 1918, Bobbitt escreveu o livro denominado *The Curriculum*, que foi um marco de referência para a educação nos Estados Unidos em decorrência do setor econômico, político e cultural, que tinham como objetivo adequar a educação aos seus interesses próprios, como afirma Silva, Tomaz, (2011, p. 23):

[...] tal como a indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados [...].

Para obter os resultados pretendidos, primeiramente era necessário delimitar os objetivos de acordo com as habilidades necessárias exigidas na vida profissional. Então, o currículo deveria estar em conformidade com as indústrias e o setor econômico da época, de modo que as habilidades e competências necessárias exigidas no mercado de trabalho fossem desenvolvidas e garantidas pela escola.

Segunda Silva (2011), Bobbitt queria implementar na escola o modelo de administração científica defendido por Frederick Taylor, onde os sistemas de ensino deveriam ser eficientes tão quanto as empresas. Nota-se que a educação em si ofertada nesse período tem por finalidade a vida profissional.

[...] com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitissem sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2011, p. 23-24).

O papel dos especialistas do currículo nesse momento era de absorver as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho e introduzi-las no currículo, sendo assim, o currículo passa a ser compreendido como uma forma técnica e burocrática que assegurava os interesses das classes econômicas e industriais.

Para Silva (2011), essa percepção de currículo consolida-se fortemente com o livro de Tyler, publicado em 1949, cuja concepção defendida em torno da administração científica orientou o currículo nos Estados Unidos e induziu outros países, como o Brasil. Para Tyler

há quatro questões técnicas que são centrais no momento de produção do currículo que devem ser consideradas, são elas:

[...] 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? [...]. (SILVA, 2011, p. 25).

A delimitação dos objetivos é primordial para que as etapas posteriores possam obter sucesso, os objetivos, as experiências que serão priorizadas, a maneira de como fazer com que essas vivências escolares sejam garantidas será controlada e regulada a todo o momento, a fim de verificar se os objetivos traçados inicialmente foram alcançados da maneira esperada.

O objetivo aqui é como se fosse um padrão de referência, que denota aonde se pretende alcançar com esse tipo de educação, quais os recursos e meios que asseguram esse ensino, quais as experiências escolares que condizem com os reais objetivos para que estes sejam fortalecidos a todo o momento, e a maneira de como se pode atestar que tais propósitos estão sendo alcançados.

Na década de 1960, o pensamento educacional tradicional começa a perder força e é contestado por meio de livros, teorizações, ensaios, entre outros, que levaram toda a estrutura educacional tradicional a ser um objeto de análises e críticas. Com isso, surge a teoria crítica, com importantes autores, como Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu (1970), Brasil Berstein (1971), Michael Young (1971), Michael Apple (1979), os quais foram essenciais com suas obras que teceram importantes análises sobre ideologia e reprodução, buscando compreender o que o currículo faz e suas consequências, como as desigualdades e as injustiças sociais, conforme salienta Silva (2011).

Esse momento entre a queda da teoria tradicional e o surgimento das críticas em torno do currículo foi marcado pelo movimento de reconceptualização, quanto nos Estados Unidos e em outros países, como Brasil e França. As teorias críticas vêm contestar as formas dominantes do conhecimento, e busca responder à questão sobre o que o currículo faz com o sujeito.

As teorias críticas são marcadas por contestações, desconfianças, questionamentos e transformação social. Com a análise marxista de Althusser foi possível perceber o elo entre educação e ideologia, de como a escola é utilizada como um aparelho ideológico do Estado (AIE), a atuação da escola perante seus educandos que se instaura por meio do currículo, que consegue atingir um número significativo de pessoas por um longo tempo, tendo como

consequência a subordinação das classes dominadas e elegendo o controle e o poder as classes dominantes (SILVA, 2011).

Levando em consideração a análise marxista na teoria crítica, ela busca verificar “[...] qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Uma vez que, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? [...]” (SILVA, 2011, p. 32).

De fato, Althusser (1974) registra a escola como sendo uma instituição especializada, designada como AIE, e isso se dá pelo fato de ela funcionar em torno da ideologia dominante, para garantir a reprodução das condições materiais de produção; a educação em si serve de manutenção para os meios de produção.

Mas vamos ao essencial. O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de estado funcionam pela ideologia. (ALTHUSSER, 1974, p. 46).

Em vista disso, a teoria crítica percebe a escola como sendo um aparelho ideológico de Estado, que, por meio da ideologia, o indivíduo é levado à submissão, é como se ele se sujeitasse à ideologia dominante, e isso vai formando, moldando a sociedade.

Althusser (1974) define os AIEs não se restringindo somente à escola, mas também às famílias, às igrejas, à imprensa, ao sistema político e jurídico, dentre outros. Lembrando que o AIE não pode ser considerado somente ideológico, mas também atua na sociedade de forma repressiva, de modo a garantir a sustentação da ideologia dominante.

Nesse sentido, a teoria crítica demonstra como a escola em consonância com o currículo detém o poder sobre a reprodução da força de trabalho que ocorre, por meio da formação social capitalista, da reprodução das habilidades, e a submissão das regras estabelecidas, como admite Althusser (1974).

Os padrões de comportamentos pré-determinados que os alunos devam seguir e adotar no cotidiano são considerados por Althusser (1974) um aparelho repressivo de Estado, mesmo sendo ideológico, e sem haver a força, ou a violência física. O currículo garante a formação das atitudes, condutas, maneiras, modo como o indivíduo deve ser, fortalece o tipo de comportamento esperado pelo mercado de trabalho, consolidando cada vez mais a reprodução das relações capitalistas.

No contexto brasileiro, as teorias pós-críticas surgem nos anos de 1990, mas foi nos anos de 2000 que elas se tornam influentes, marcadas por um cenário pós-moderno onde a fluidez, liquidez e as incertezas são características de um tempo que está em constante mudança. Logo, as teorias pós-críticas de currículo vêm contestar os princípios da teoria

crítica, como menciona Lopes (2013), e o termo utilizado como “pós” remete à ideia e ao sentido de algo posterior, que se reconfigurou a partir de suas bases, que questionou e se contrapôs a um pensamento de determinado período.

Questões como identidade, diferença, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade são centrais na teoria pós-crítica, considerando também o movimento da linguagem como constituinte do social. O discurso e a constante reconfiguração discursiva do sujeito, afastando toda a noção de uma verdade absoluta, são aspectos da teoria pós-crítica.

A visão pós-estruturalista busca compreender a relação entre a linguagem e o processo de significação em um movimento estrutural que busca evidenciar o sujeito emergido em uma linguagem cheia de significados, onde não há uma verdade absoluta, rompendo com toda e qualquer lógica positivista, assim;

A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturas discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade. (LOPES, 2013, p. 13).

Aqui, o sujeito é entendido como um ser inacabado, descentrado e que se encontra em constante transformação, essa que ocorre entre o eu e o outro, envolvendo todo e qualquer contexto no qual ele está inserido. A relação social na formação da identidade é privilegiada nessa concepção, de maneira com que não exista um único tipo de sujeito, não há identidade fixa.

Nesse contexto é que surge a necessidade de destacar as diversas formas culturais existentes no mundo contemporâneo. Para Silva (2011), a sociedade vive sob um processo de homogeneização cultural, ocorrendo o predomínio das formas culturais dominantes. Como uma alternativa para esse problema, a teoria pós-crítica apresenta como uma das possíveis soluções, o currículo multiculturalista.

Afinal, “[...] o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional [...]” (SILVA, 2011, p. 85). Também, é preciso considerar as questões de poder com relação às questões culturais, e o multiculturalismo apresenta-se como uma forma de luta política, rompendo com a ideia de hierarquia entre as culturas, não existe cultura que seja melhor e que deva ser mais valorizada do que outras.

Neste espaço é que entra o currículo, como sendo um local de diversidade cultural, onde todos os povos possam ser reconhecidos, onde as diferenças sejam valorizadas, de modo

a pensar como essa relação da desigualdade e diferença é produzida e como ocorre esse processo de produção e reprodução das desigualdades.

Outro questionamento levantado pelas teorias pós-críticas foi a desigualdade com relação a gênero feito pelas teorias feministas, que notou a desproporção com relação à educação e ao currículo entre homens e mulheres. Uma das questões levantadas foi “[...] o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais [...]” (SILVA, 2011, p. 92).

É um currículo que questiona os estereótipos criados em torno do feminino e do masculino, questões que envolvem desigualdade salarial, profissões que eram pré-estabelecidas para homens e mulheres, interrogando os arranjos sociais, e a sua neutralidade.

Está-se diante de uma concepção de currículo que busca entender o homem como um sujeito diversificado, que passa por diferentes transformações, que atua em diversos espaços, que se relaciona com inúmeras pessoas, e que se constitui e reconstitui sua própria identidade a todo o momento, buscando demonstrar como os discursos são construídos em torno das identidades.

A maneira de pensar um currículo que reconheça e valorize as diferentes culturas, dando sua devida importância a elas, isso é primordial, em um mundo capitalista e dominador, que tenta, por meio das relações de poder legitimar uma única cultura. E, para além disso, a teoria pós-crítica busca “[...] analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários [...]” (SILVA, 2011, p. 99).

O currículo pós-crítico questiona como as questões que envolvem raça estão delineadas no currículo, e por meio de quais ferramentas se pode desconstruir a história étnica e racial construída ao longo da história de forma equivocada.

Outro aspecto que vale destacar é a teoria *queer* que surgiu em países como os Estados Unidos e Inglaterra. O termo *queer* remete ao conceito estranho, esquisito, fora do normal e outros. Para Silva (2011), tal teoria tem como intuito problematizar a identidade sexual considerada normal, a heterossexualidade.

[...] a pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. (SILVA, T., 2011, p. 108, grifos do autor).

Sabe-se que as identidades são histórica e socialmente produzidas, e a teoria *queer* demonstra os processos discursivos de significação que a todo o momento tenta fixar um único tipo de identidade sexual, a heteronormativa. A teoria propõe questionar toda aquela essência vista como verdade, proporcionando o empoderamento para aqueles que são vistos como anormais, os excluídos e marginalizados socialmente, em razão da sua orientação sexual.

Na opinião de Louro (2001), a teoria *queer* possibilita pensar a diversidade das identidades sexuais e de gênero e as suas fluidez. Um currículo sob essa perspectiva consiste em discutir o processo pelo qual a diferença foi produzida, os jogos políticos, poder, disputas e as negociações, o qual faz com o que o eu se constitua.

Desta maneira, “[...] a polarização heterossexual /homossexual seria questionada. Analisada a mútua dependência dos polos, estariam colocadas em xeque a naturalização e a superioridade da heterossexualidade [...]” (LOURO, 2001, p. 550). Um currículo *queer* opta por desconstruir e desnaturalizar qualquer tipo de processo que marginaliza sujeitos considerados anormais, fora do padrão pré-estabelecido. De modo com que as identidades sexuais sejam legitimadas, pôr em questão as outras identidades sexuais, contrapondo o binarismo.

Sintetizando as três concepções de currículo, teoria tradicional, crítica e pós-crítica, sendo uma construção progressiva, observa-se que cada uma se deu em um momento histórico e que ao longo do tempo foi se reconfigurando, questionando suas bases e princípios, de maneira a responder às exigências de períodos específicos. Na teoria tradicional, havia um currículo que era pautado no ensino, aprendizagem, metodologia, e na eficiência, características estas que eram importantes para desenvolver as habilidades e a eficiência necessária para garantir a reprodução da força de trabalho.

Com a teoria crítica, foi questionada a ideologia dominante, o quê e o porquê de ensinar determinado conteúdo, a forma de como as coisas estavam organizadas de maneira a assegurar a reprodução social e cultural, a maneira de como o capitalismo age por meio do currículo de forma oculta, cujas questões foram essenciais para a base crítica. Já com a teoria pós-crítica, o currículo é visto de forma multicultural, intercultural, diversificada, cheia de significados, onde o sujeito deve ser representado. Questões que envolvem identidade, gênero, sexualidade, diversidade étnica e racial são centrais na construção de um currículo representativo, que dá voz aos povos silenciados ao longo do tempo.

No tópico adiante, será demonstrado como o currículo é fruto de uma construção social, carregado de significados e ao mesmo tempo um campo de disputa e poder entre a

cultura dominante e a cultura popular, e a relação do currículo com o tipo de cultura que é transmitida pela escola. Demonstrará o modo de como a escola age por meio da inculcação para transmitir a cultura dominante, configurando-se como um meio de exclusão, sobre aqueles que não dominam os códigos culturais.

2.2 Currículo e cultura

Pensar a cultura é dar significados a um conjunto de manifestações intelectuais, artísticas, ciência, e religiosa que caracterizam uma dada sociedade, são eles: hábitos, normas, regras, crenças, línguas, em síntese, é o modo de vida de um povo ou de uma nação, expressa os seus modos de sentir, pensar e agir. Todos possuem uma cultura; cada povo possui suas experiências específicas daquele grupo, e isso diferencia uma cultura da outra, porém, isso não pode ser determinante para que uma cultura seja considerada melhor do que a outra.

Portanto, é no currículo que estas culturas devem ser representadas, para que os alunos se sintam reconhecidos e valorizados diante de suas culturas. Então, o currículo em sua construção deve considerar essas questões, não permitindo que uma única cultura seja predominante e instituída de forma violenta aos demais estudantes que não pertencem a uma cultura implantada.

Para além disso,

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura [...]. (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

O porquê de alguns conteúdos serem mais priorizados do que outros, a forma desigual de como esse conhecimento está sendo proposto e distribuído nas unidades de ensino são consequências das políticas neoliberais, como afirma Veiga-Neto (2002). E isso causa impactos sobre o currículo, como desigualdade, exclusão, discriminação, reprovação, injustiça social e outros. As questões principais que devem ser questionadas são: Qual é a cultura predominante no currículo? Quais são os conhecimentos que essa cultura está priorizando? Quais os impactos desse tipo de conhecimento ofertado para a formação dos cidadãos e respectivamente da sociedade?

A escolarização no contexto do neoliberalismo “[...] passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida. E é claro que aqueles que podem comprá-lo terão melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito [...]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 46). Logo, aqueles sujeitos que conseguem ter condições de permanência na escola, no sentido de saber decifrar os códigos dessa cultura instituída, irão alcançar a aprendizagem, mas aqueles que não atingirem as expectativas exigidas pelo currículo dominante serão considerados incapazes, excluídos, serão rejeitados, podendo ser reprovados no ano letivo, até mesmo desistindo do processo de escolarização.

Com o intuito de designar os efeitos sociais provocados na educação, Bourdieu (2015) verificou a discrepância com relação ao desempenho escolar, entre estudantes que possuem acesso a um capital cultural diante daqueles que não têm nenhum tipo de relação com este.

A noção de capital cultural impô-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe [...]. (BOURDIEU, 2015, p. 81).

O capital cultural apresentado por Bourdieu (2015) remete a uma herança social, objetivado através de suportes materiais, bem como, condições de acesso específicas para as diferentes classes, e um deles é o um investimento educativo, o rendimento no qual a criança dispõe na sua vida escolar tem relações com o capital investido pela família em aspectos econômicos e sociais.

Desse modo, o capital cultural aqui exigido pela cultura dominante está dividido em três proporções:

[...] *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposição duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais [...]. (BOURDIEU, 2015, p. 82, grifos do autor).

O estado incorporado é um processo de aquisição do capital cultural sobre si mesmo, ou seja, é o investimento da própria pessoa sobre si, é o que ele está se tornando em uma busca constante. Essa busca pela apropriação do capital cultural não pode ser transmitida, não é hereditária, não pode ser doada, o tempo necessário para adquirir tal capital irá depender das condições da acumulação, e “[...] depende, principalmente, do capital cultural incorporado

pelo conjunto da família [...] e de todas as formas de transmissão implícita [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 84).

Mas é, sem dúvida, um empreendimento da aquisição do capital, o tempo investido, e o capital cultural da família fará total diferença no empreendimento de transmissão e acumulação do capital. Quanto mais cedo a família começa a investir e se apropriar do capital, mais cedo a criança vai se apropriando do capital, e isso é um marcador diferencial nas condições de acesso aos bens culturais que são exigidos pelo currículo escolar.

Já o estado objetivado diz a respeito aos bens culturais, que podem ser apropriados pelo capital econômico, e também podem ser transmissíveis de uma pessoa a outra, porque são bens materiais, como quadros, livros, dicionários e outros. O sujeito possui benefícios que lhe proporcionam alcançar o estado objetivado, de acordo com seu capital incorporado.

A maneira de como um aluno de uma classe alta, com capital cultural incorporado e objetivado, se apropria de uma obra de arte, como ele entende o significado da obra é diferente de uma criança que nunca teve acesso antes a esses bens culturais, que nunca teve um investimento escolar desde cedo pela família. Por fim, o estado institucionalizado é visto como um reconhecimento formal que ocorre por meio de títulos e diplomas escolares, isso, passa a ser um dispositivo classificatório.

Os grupos sociais possuem padrões específicos de gostos e preferências, promovendo, por um lado, a aproximação dentro de um determinado grupo, por outro lado dificultando a mobilidade de outros grupos sociais. O acesso a conhecimentos e ligadas a uma cultura específica é considerada legítima por determinada classe social, “[...] em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 50).

Essa é uma característica pela qual o grupo dominante se legitima, como uma cultura melhor que as outras, pelo acesso ao capital cultural considerado de valor. A valorização de um tipo de cultura em que o indivíduo para ter acesso precisa ter se apropriado de preferências e hábitos ditos sutis.

A escola, por meio de seu currículo, pode até possibilitar o acesso a esses bens culturais, usando materiais didáticos, vídeos, músicas e outros. Porém, aquelas crianças que não lidam com esse tipo de bens culturais não serão favorecidas para que esses elementos culturais sejam incorporados, pois não terão significado para elas.

Seguidamente, será possível ver como a identidade se constrói ao longo da vida, e que está em constante transformação, o processo pelo qual a pessoa se constitui com relação ao outro, aquilo que ele não é que o diferencia do outro. É possível compreender a relação de

poder entre identidade e currículo, buscando evidenciar qual o tipo de identidade que é privilegiada no espaço escolar e quais são silenciadas.

2.3 Currículo e identidade

Para pensar sobre a identidade, é preciso considerar o contexto pós-moderno, onde o sujeito sofre influências em um mundo globalizado, não tendo uma única identidade fixa. O sujeito aqui é descentralizado, a identidade estável e fixa está se desfragmentando a todo o momento, o que faz com que a identidade passe por crises, e por perda de legitimidades.

De acordo com Hall (2011, p. 8), “[...] as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas [...]”. Para o autor, no final do século XX houve mudanças estruturais que fizeram transformações na sociedade moderna. Mudanças estas que provocaram o descentramento do sujeito.

Identidades étnicas, raciais, religiosas, nacionais, gênero, classe e de sexualidade estão em incessantes transformações ocasionadas pela mudança estrutural, que está fragmentando as identidades pessoais modernas, o que causa uma crise de identidade.

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo [...]. (HALL, 2011, p. 9, aspas do autor).

A crise de identidade é oriunda das mudanças estruturais, impactando a própria ideia e noção que o indivíduo tem de si mesmo, o sentido de estabilidade, de estar em uma posição estável que vai sendo quebrada. Então, a identidade é estabelecida historicamente, ela vai se constituindo a partir da relação com o outro, nos espaços que ocupa, a maneira pela qual incorpora a sua cultura e como dá significado a ela e outros.

Com a globalização, a diversidade de identidades culturais está presente em um mesmo ambiente por causa do atravessamento de fronteiras. Um exemplo disso é a forma como a identidade vai se deslocando de modo não estável e provisória, tal como a migração. Um determinado grupo possui sua identidade cultural, migrando-se para outro local, região ou até mesmo país, o sujeito vai se apropriando dos hábitos, regras, normas, valores, costumes de uma cultura que não fazia parte da sua identidade inicial; ele vai se deslocando como indivíduo para outro lugar, outra cultura, criando laços identitários, como afirma Hall (2011).

Nas sociedades pós-moderna, “[...] as identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes [...]” (HALL, 2011, p. 73).

Para Hall (2011) as identidades globais podem se deslocar e, com isso, silenciar as identidades nacionais. Está havendo a fragmentação da cultura considerada como forte, com o fluxo cultural nacional junto ao consumismo global, produz como resultado identidades partilhadas, ocorrendo as infiltrações culturais de uma para outra.

As consequências que a globalização pode causar são:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens de mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” [...]. (HALL, 2011 p. 75).

Está-se diante de um conjunto de identidades confrontadas por um processo econômico e social que atua de forma integrada entre os diversos países de forma simultânea entre os diferentes sujeitos do mundo. Por meio desse processo, a identidade tem uma relação estreita entre os diferentes gostos, costumes e culturas; não há uma fronteira que assegura a identidade, ela se encontra em movimento, fazendo parte do universal, do total, o que faz com que essa identidade flua entre uma cultura e outra.

No mundo contemporâneo, é necessário entender o lugar da identidade no “circuito da cultura”, e como os sistemas simbólicos agem sobre a identidade do sujeito, sobre o que ele é e o que pode se tornar.

A representação inclui às práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos[...]. (SILVA, 2014, p. 17).

Portanto, a representação é resultado de um processo cultural que vai dando sentido à identidade dele, e a identidade coletiva de um grupo ao qual faz parte. O modo como é, o que ele pretende ser, as referências dele, e as suas diferenças são produzidas pelos meios de representação, que fabricam os sistemas simbólicos.

Pode-se utilizar como exemplo a produção de identidades, o contexto no qual ela é fabricada, como esta é representada pelos meios de produção e o consumo;

[...] em momentos particulares, as promoções de *marketing* podem construir novas identidades como, por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990, identidade das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para o nosso uso. A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito-particular- o adolescente “esperto”, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível. Os anúncios só serão “eficazes” no seu objetivo de os vender coisas se tiverem apelo para os

consumidores e se fornecer imagens com as quais eles possam se identificar [...]. (SILVA, Tomaz, 2014, p. 18, grifos do autor).

Diante da fala do citado autor, constata-se que não existe uma única identidade de homem, o *marketing*, por exemplo, utiliza a publicidade para induzir o sujeito a ser um novo homem das décadas de 1980 e 1990. A propaganda é vendida no propósito de ir ao encontro do consumidor, de pessoas que se identificam com aquilo, para que ela possa ter eficácia. O *marketing* auxilia na propagação de novas identidades, de novos sujeitos, o intuito de fortalecer a ideia de um novo homem faz com que a identidade seja reconfigurada, oscilando e fluindo de um tipo, modelo de homem para outro homem.

Até aqui, viu-se como a identidade é produzida pelos processos de fluidez, instabilidade, desconstrução, reconstrução e outros. Compreender como a identidade se estabelece ao longo da vida é fundamental, para pensar a identidade no contexto escolar, como esta é reconhecida e valorizada, como ela sofre influência na escola e da escola em sua construção subjetiva, e como as instituições de ensino lidam com as diferentes identidades que ali ocupam aquele espaço.

Louro (1997) explica como os indivíduos constituem suas identidades escolarizadas, desenvolvidas pela escola:

[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornam-se parte de seus corpos. Ali se apreende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar a calar; se apreende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e desceite e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pela diferença, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 1997, p. 61, grifos do autor).

A naturalização dos modos de como deve se comportar, agir e ser no dia a dia resultam em marcas na constituição da identidade do estudante, é preciso desconfiar dessa naturalidade, do modelo ideal de como deve ser e agir, seguindo os padrões necessários. Isso tudo interfere diretamente na maneira de como a identidade se produz de acordo com as relações sociais e o meio ao qual ele está inserido.

Como exemplo, apresentam-se as contribuições da Bíscaro (2009), que realizou uma pesquisa intitulada, *A Construção das Identidades de Gênero na Educação Infantil*, na qual acompanhou o cotidiano de uma turma de educação infantil. No relato da pesquisadora, fica nítido como a identidade é construída a partir da relação com o outro, com o contexto, e como

os papéis de gênero vão sendo projetados, a partir da incorporação de gostos, gestos e costumes divididos entre o feminino e o masculino.

Nesse cenário, trata-se de uma escolarização voltada para crianças, que tinha sua rotina organizada de acordo com o gênero, “[...] a separação entre os meninos e meninas por meio da disposição das carteiras, onde as meninas e os meninos, além de sentarem em círculos distintos, se sentam às mesas azuis (meninos) e rosas (meninas)” (BÍSCARO, 2009, p. 77).

Então, a organização da sala de aula é dividida por grupos de meninas e meninos, caracterizados pelas cores rosas e azuis. As crianças vão se apropriando na formação da sua identidade que como menina deva utilizar a cor rosa, e sentar com demais coleguinhas do sexo feminino na sala de aula. Isto está presente na rotina do dia a dia, visto como normal, natural. Agora, observa-se quando alguma criança deixa de se sentar conforme a professora da turma agrupou os lugares.

Após todos já estarem sentados, o aluno Água Marinha chegou e sentou aleatoriamente no círculo com as meninas e ainda à mesa rosa. Em seguida, uma aluna argumentou:

– Tinha que ser você! Não viu que sentou à mesa das meninas, à mesa rosa? (Aluna Opala).

– Ele gosta mesmo de ser mulherzinha. (Aluno Rubi).

– Não gosto, não! (Aluno Água Marinha).

Imediatamente, o aluno saiu da mesinha em que estava e foi se sentar à mesa azul como os meninos, todo sem graça, cabisbaixo diante dos risos dos(as) colegas. (BÍSCARO, 2009, p. 79).

Esse é um exemplo de como ocorre o processo de formação das atitudes e dos valores das crianças desde bem pequenos, e, conseqüentemente, isso atribui significados na formação da identidade. O ocorrido citado anteriormente reflete como os valores heteronormativos são inculcados, tendo como consequência a discriminação e as atitudes sexistas, que estão presentes cada vez mais na escola de maneira naturalizada; é preciso romper com o binarismo.

Outros exemplos apontados pela pesquisa de Bísvaro (2009) é a organização da fila, onde há uma específica para meninas e outra para meninos; também, é feita essa distinção no momento de lanchar no refeitório, onde os pratos são definidos por cores, azul e rosa, os brinquedos são separados por sacos, cada saco contém brinquedos de acordo com o sexo, há brinquedos de meninas e brinquedos de meninos, conseqüentemente, isso é resultado de práticas sexistas.

Para Louro (1997) é preciso ter um olhar atento sobre as práticas cotidianas, sobre como as coisas estão sendo organizadas, e dadas como natural. A autora ressalta que é preciso desconfiar de tais práticas, até porque não é natural que as tarefas diárias e a organização pedagógica da rotina e das atividades sejam divididas por sexo. Práticas, como dividir a fila, organizar o modo de onde e com quem se sentar e separar as brincadeiras diferenciando-as segundo o sexo irão fortalecer diferentes desempenhos e aptidões de acordo com o sexo biológico.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64).

São condutas e comportamentos já instituídos no currículo naturalizados de maneira sexista, e isso faz com que se reproduza uma educação homofóbica e discriminatória. Os educadores precisam questionar sobre o tipo de identidade que estão formando; quais os mecanismos de ensino que eles utilizam na prática pedagógica que visa a desconstruir qualquer tipo de prática e atitudes sexistas.

A identidade de gênero não deve ser algo controlado, vigiado e punido quando estes sujeitos fogem daquilo que é pré-estabelecido para o seu sexo. Nas práticas pedagógicas, a escola não deve impor um tipo de comportamento, de conduta e de gosto sobre as identidades das crianças, pois elas estão em um período de formação, de constituição e de apropriação das suas subjetividades. As crianças devem ser livres para experimentar e vivenciar as próprias escolhas e gostos. E serem respeitadas pelas suas subjetividades, de maneira a serem reconhecidas e valorizadas, sem haver distinção de sexo, gênero, raça, etnia e cultura.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO

As políticas públicas educacionais (PCN, DCN, PNE, BNCC e o PEE-MS) correspondem às ações do Estado sobre a educação, é a materialização e a implementação de programas e diretrizes que têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino. Serão analisadas nas políticas públicas educacionais como as questões referentes a gênero se apresentam nesses documentos oficiais.

Antes de analisar os documentos relacionados às políticas educacionais não há como desconsiderar a Constituição da República Federativa do Brasil, que serve de base para a produção das políticas no País. A Constituição foi publicada em 5 de outubro de 1988 e visa a assegurar os direitos sociais e individuais, tendo em vista a liberdade, o bem-estar, a segurança, a igualdade e a justiça. Com o objetivo de formar uma sociedade justa e igualitária comprometida com a ordem social, sem distinção de nenhum grupo social, como descrito em Brasil (1988).

Dessa maneira, a Constituição almeja construir uma sociedade democrática por meio de seus Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário, que têm a incumbência de funcionarem de forma harmoniosa, visando à administração geral do Estado de modo a garantir que as leis constitucionais sejam efetivadas e, ao mesmo tempo, fiscalizadas. Um exemplo são as avaliações educacionais. Esse documento, a Constituição Federal, deve ser orientador para as demais normativas e leis criadas posteriormente, sendo ele uma referência nacional. É uma das formas de assegurar que se tenha um Estado Democrático:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

III – erradicar a pobreza e a marginalização;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, n.p.).

Esse documento de cunho oficial é o maior conjunto de normas que regem todo o País, visa a construir uma sociedade justa e solidária com o intuito de reduzir as desigualdades existentes, dando espaço para a criação e implementação de políticas afirmativas.

Trazendo para o campo educacional o capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, e a Seção I da Educação, um dos mais importantes, quando ele diz: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123).

Percebe-se que o documento assegura que todos têm o direito à educação, não havendo distinção de nenhum grupo social específico. Aqueles que são heterossexuais, homossexuais, transgêneros, negros, indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, pessoas com idade avançada, com deficiência e de diferentes crenças religiosas e outros. Se por alguma eventual razão, esse direito não for assegurado de forma que o ensino seja obrigatório e gratuito terão os seguintes efeitos: “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, n. p.).

No Art. 206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2016, p. 123). Entretanto, a permanência na escola é obrigatória, porém, as condições que o estudante terá ao longo da sua carreira estudantil não são iguais para todos os grupos sociais. Colocá-los todos em um mesmo espaço, na escola, não garante seu pleno desenvolvimento, por exemplo, quando não reconhece suas subjetividades e as de seu grupo ao qual pertence, e que poderá vir a causar exclusão, fracasso e a segregação entre os estudantes em um mesmo ambiente escolar.

O referido artigo se comparado com a realidade escolar, em relação ao gênero no interior da escola, depara com alunos vítimas de violências física, simbólica, psicológica, agressões, *bullying*, humilhações, assédio, ameaças e ofensas em geral, por conta da preferência sexual e pela própria identidade de gênero.

Uma pesquisa solicitada pelo Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), e divulgada pelo Instituto Locomotiva em 2019, faz uma análise sobre os casos de violência vividos por estudantes e professores com algum tipo de violência dentro do espaço escolar (TABELA 1).

Observa-se, de acordo com os índices indicados na Tabela 1 que houve um aumento de casos de *bullying* e discriminação sofridos por professores e estudantes de escolas pertencentes ao Estado de São Paulo em 2019 dentro da escola. Estes são alguns fatos vividos no cotidiano das instituições de ensino, como agressão, que não se restringe somente à verbal e física, estendendo-se para a psicológica, moral, sexual e outras.

A pesquisa não detalha sobre o tipo de discriminação o sujeito já sofreu, se foi racial, classe, gênero e outros. Ela abrangeu um número pequeno de pessoas comparado à quantidade de docentes e estudantes do Estado de São Paulo: 701 professores e 1.000 alunos

TABELA 1 - Pesquisa “Qualidade da Educação e Violência”.

% Sofreram pessoalmente violência em suas escolas no último ano (total tipos de violência estimulados)					
	ESTUDANTES		PROFESSORES		
	2017	2019	2017	2019	
Agressão verbal	27%	17% ↓	44%	48% ↑	
Agressão física	9%	7% ↓	5%	5%	
Furto / Roubo	6%	4% ↓	6%	8% ↑	
Bullying	13%	22% ↑	8%	16% ↑	
Discriminação	3%	6% ↑	9%	15% ↑	

Fonte: APEOESP-Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Casos de bullying e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de São Paulo.** 2019. Notícia de Beatriz Borges, G1 SP. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

Outro dado levantado na pesquisa é se estudantes e professores já sofreram violência dentro da escola, e os dados revelam conforme a Tabela 2.

TABELA 2 - Violência dentro da escola sofrida por estudantes e professores nas escolas de São Paulo

Sofreram pessoalmente violência em suas escolas no último ano (total tipos de violência estimulados)						
	ESTUDANTES			PROFESSORES		
	2014	2017	2019	2014	2017	2019
Sofreram alguma violência na escola	28%	39%	48%	44%	51%	54%

Fonte: APEOESP-Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Casos de bullying e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de São Paulo.**

2019. Notícia de Beatriz Borges, G1 SP. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

Houve um crescimento nos números de estudantes que sofreram algum tipo de violência de 39% em 2017 para 48% em 2019, já com os professores de 51% em 2017 ultrapassou para 54% em 2019. Entende-se que o crescimento de violência sofrida na escola se concentra mais fortemente entre os alunos, e isso pode ser consequência de uma série de fatores, como a falta de diálogo entre os conflitos existentes, e a escola precisa pensar em como e por meio de quais recursos ela pode utilizar para lidar com o conflito, quais ações podem ser efetivadas para minimizar a violência, questionando também qual o motivo, causa que a está gerando.

Outra pesquisa, divulgada em 2009, feita pelo MEC e o INEP buscou investigar por meio de um estudo quantitativo sobre ações discriminatórias no ambiente escolar, sendo assim, a pesquisa pautou-se em áreas temáticas, como étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais e socioeconômica (BRASIL, 2009).

No sentido de compreender como as situações de discriminações impactariam no acesso, permanência e no desempenho escolar do estudante, a pesquisa teve como objetivo elaborar políticas e estratégias que visavam a médio e longo prazo reduzir a desigualdade com relação aos resultados educacionais.

O estudo de Brasil (2009) pautou-se em uma pesquisa quantitativa que buscou investigar as ações discriminatórias de acordo com algumas áreas temáticas, são elas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica. A coleta de dados foi realizada por questionário de autopreenchimento com alunos de ensino fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), profissionais da educação em 501 escolas de 27 Estados.

Mesmo sendo uma pesquisa que se encontra em defasagem com relação ao tempo de publicação dela, é importante considerar os resultados obtidos que demonstram quais os tipos de discriminação e violência sofridas pelos estudantes em seu dia a dia.

O estudo demonstra, de acordo com Brasil (2009), que 93% das pessoas pesquisadas demonstram algum tipo de preconceito, 96,5% afirmam ter preconceito com relação às pessoas com necessidades especiais, 94,2% étnico-racial, 93,05% de gênero, 91% geracional, 87,5% socioeconômica, 87,3% orientação sexual e, por fim, 75,9% territorial.

Os pesquisados também relataram que conhecem ou sabem de práticas discriminatórias sofridas por alunos, por ser negro 19%, por ser pobre 18,2%, por ser

homossexual 17,4%, por ser mulher 10,9% e outros. Observando os dados apresentados na pesquisa Brasil (2009) entende-se que os ambientes escolares são espaços que geram e causam discriminação em seu interior, e que o preconceito não se restringe a um único grupo, o pessoal que tem preconceito pode estar relacionado a diversos grupos sociais.

Outro fator interessante de ser observado é que 99,9% dos participantes da pesquisa optam por manter a distância de algum grupo social. Os deficientes mentais foram o grupo mais atingido, com um percentual de 98,9%, seguido pelo homossexual, 98,5% como demonstrado em Brasil (2009). Diante desses dados, a escola é um local que precisa e deve promover a diversidade, não só entre os alunos como os demais profissionais da educação que se afirmam preconceituosos e, para além disso, ainda mantém um afastamento desses grupos.

Contextualizando o campo do gênero e da sexualidade, os homossexuais sofrem um distanciamento e o preconceito em consequência de sua orientação sexual, como mostra a pesquisa. A educação precisa ser inclusiva não só no campo do gênero, como nos demais grupos sociais. É preciso um planejamento no sentido de propor ações que visem a combater a discriminação, formando uma sociedade mais justa e menos desigualdade.

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) é um organismo internacional e, em parceria com o MEC e o Organismo de Cooperação Internacional (OIE), teve como objetivo escutar a juventude, entender a sua percepção diante do contexto escolar e das políticas públicas. A pesquisa intitulada *Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?* Buscou conhecer o ambiente escolar e as suas relações sociais, a produção do conhecimento, expectativas sobre vida profissional e outros.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se com alunos matriculados no Ensino Médio Regular (EM), EJA, alunos do Projovem urbano (PJU) nas seguintes regiões: Norte – Pará, Nordeste – Bahia, Sul – Paraná, Sudeste – Rio de Janeiro, Centro-Oeste – Mato Grosso. Como critério de seleção de escolas pesquisadas foram instituições que houvesse número superior a 500 alunos matriculados, um número médio de 30 alunos por turma. A pesquisa pautou-se em questionários e grupos focais.

Uma das questões levantadas na pesquisa Abramovay (2015) questiona: “Indicações das pessoas que não se queria ter como colega de classe, segundo a modalidade de ensino dos alunos”, e as respostas foram conforme a Tabela 3.

Assim, 7,1% disseram que não gostariam de ter como colega de classe um travesti, 5,3% homossexuais, 4,4% transexuais e 2,5% transgêneros. Se olharmos sob a ótica do sexo dos alunos pesquisados, acentua-se um preconceito maior por parte dos homens.

TABELA 3 – Pessoas que não queriam como colega de classe, segundo a modalidade de ensino dos alunos

Aspecto	EJA (%)	EM (%)	PJU (%)	Total (%)
Bagunceiros	55,1	35,7	58,7	41,4
“Puxa-saco” dos professores	23,6	29,5	23,5	27,8
Travestis	4,3	8,3	3,7	7,1
Egressos de Unidades Prisionais	4,0	6,2	1,9	5,5
Homossexuais	3,4	6,1	2,7	5,3
Transexuais	2,6	5,2	1,8	4,4
“Nerds”	3,3	3,6	2,2	3,5
Transgêneros	1,2	3	0,7	2,5
Pessoas de outros Estados ou região	1,2	0,7	1,8	0,9
Pobres	0,4	0,8	1,6	0,7 %
Pessoas com deficiência	0,6	0,6	0,7	0,6
Negros	0,2	0,3	0,8	0,3
Total	100	100	100	100

Legendas: EJA- Educação de Jovens e Adultos; EM-Ensino Médio; PJU-Projovem urbano.

Fonte: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília, DF: Flacso–Brasil; OEI; MEC, 2015

Então, diante dos dados apresentados é possível perceber que os estudantes lidam no interior da escola com violências, *bullying*, preconceito e discriminação. E a discriminação se efetiva por meio do distanciamento (segregação) sofridas por esses grupos sociais, como observado no exemplo citado, de que alguns alunos desejam não ter um colega de classe travesti, homossexual, transexuais e transgêneros. Por isso, a necessidade de se discutir a inclusão da diversidade, o reconhecimento e ações que garantam a redução das desigualdades, e a escola é um desses locais onde o sujeito desde criança começa a formar valores.

Diante dos dados apresentados, vê-se que o Art. 206 não assegura a igualdade de condições com relação ao acesso e permanência do aluno na instituição de ensino. Esses preconceitos e discriminações praticados dentro da escola causam constrangimentos que fazem com que alguns estudantes abandonem os estudos ou optam por buscar outra instituição, e até mesmo se adoça diante dessas violações, que deveriam ser erradicadas no contexto escolar.

Antes, as questões de gênero eram vistas de forma oculta, mas, hoje em dia, a discussão já vem sendo aderida nos diversos espaços sociais, e a escola deve ser um deles, como ferramenta de garantia para que todos tenham condições de permanecerem nesse

ambiente. Porque se a escola não lidar com essa temática, deixando-a de lado, causará uma grande repressão em torno do assunto e dos nele envolvidos.

Reconhecer a diferença e respeitá-la é fundamental para o desenvolvimento da cidadania, onde todos sejam tratados da mesma forma, com o direito de ir e vir, podendo assim ter um desenvolvimento educacional de qualidade, independentemente de qualquer orientação sexual, raça, etnia, religião e outros.

Scott (2015) chama a atenção para se pensar sobre a emancipação humana e a cidadania. O termo emancipação remete à libertação, à liberdade, e a cidadania caracteriza a igualdade. “[...] na teoria liberal é a abstração que cria os indivíduos (quaisquer que sejam os compromissos ou posição social), e isso faz da igualdade o único propósito de representação política, embora sempre tenha havido pré-requisitos”. (SCOTT, 2015, p. 542).

Mesmo tendo os direitos que se dizem garantidos ao sujeito, ao mesmo tempo são abstratos, a igualdade não se efetiva igualmente para todos e em diferentes circunstâncias. Scott (2015) demonstra que os países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, os pré-requisitos para legitimar a igualdade eram as propriedades dos homens brancos e mais tardiamente a masculinidade. A particularidade das diferenças nesse contexto é exaltada, aquilo que diferencia o eu do outro, como ser branco, ter propriedades e a masculinidade, e é vista como algo bom, necessária para que se possa ser reconhecido.

Nesse sentido, “[...] a emancipação e a igualdade são os traços que se presumem inerentes aos indivíduos, estabelecendo sua agência – a sua própria humanidade, e por isso a sua elegibilidade para a adesão da comunidade da nação (SCOTT, 2015, p. 543). O indivíduo precisa deter de algumas qualidades para ser considerado emancipado, porém, essa qualidade não pode ser inculcada nos sujeitos que não a possuem. Entende-se que ter direitos não significa garantir a igualdade, existem os pré-requisitos para gozar da cidadania.

A discussão sobre emancipação sexual faz voltar à história do secularismo, que apresenta a mulher em um contexto desigual no ocidente, como salários mais baixos que os dos homens, disparidade na representação política, violência, assédio e outros. Desse modo, a autora enfatiza que é necessário refletir como o desejo sexual tem sido um marcador universal na vida do sujeito, e muitas das vezes foi suprimido, “[...] enquanto o sexo é sinônimo de excesso e prazer, a razão conota disciplina e controle [...]” (SCOTT, 2015, p. 550).

Ao mesmo tempo em que esses sujeitos são objetos de desejos, são também consumidores. E o mercado atua no sentido de realizar o desejo (prazer e gostos) do indivíduo, essa liberdade de autossatisfação de acordo com a busca de seus gostos e prazeres pessoais, trazendo para o sujeito a falsa liberdade de emancipação. Para Scott (2015), o termo

liberdade, aqui, sustenta a ideia até onde se pode atuar sobre os próprios desejos. E, mais, ainda existem normas sexuais legitimando que determinadas formas de sexualidade são tidas como natural, imutável do sujeito, e isto favorece ainda mais a discriminação social e econômica.

Scott (2015) faz referência a uma crítica de Marx quando se trata de igualdade e emancipação como sinônimos de um determinado tipo de desejo sexual tido como universal, e isso faz com que os grupos minoritários sejam marginalizados na democracia ocidental, por causa da manutenção da desigualdade e subordinação de tais grupos sociais.

No contexto escolar, a emancipação não ocorrerá enquanto for priorizada uma única forma de orientação sexual tida como universal, padrão, referência (heterossexual). E a liberdade do sujeito fica limitada, principalmente, dentre as instituições de ensino, pelo fato de não poder se expressar conforme suas preferências e seus desejos, como vivenciar a sua identidade de gênero sem que haja preconceito e discriminação. O exercício da cidadania não deve ser vivenciado por poucos de acordo com requisitos pré-estabelecidos, brancos e heterossexual, e sim pelos demais grupos que se encontram em desvantagens políticas e sociais.

Sob o aspecto da liberdade e do respeito na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo uma legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado, tornando a educação básica obrigatória (educação infantil, ensino fundamental e médio) e implementando uma base nacional comum para o currículo nacional onde prevê as responsabilidades e deveres, desde a União, Estado, Distrito Federal e municípios.

No título III – Dos princípios e fins da educação nacional, o Art. 3º diz que o ensino será ministrado nos seguintes princípios, “IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (BRASIL, 2017b, p. 9). Esse princípio, em si, não consta nos princípios da educação no documento da Constituição federal.

O art. 3º também não se refere de forma explícita à palavra gênero. O termo citado “Tolerância” remete ao sentido de compreender o pluralismo, a diversidade social e cultural. Boto (2008) afirma que

A tolerância é uma atitude imprescindível para se lidar com tudo aquilo que não nos é familiar, em termos de crenças, de costumes, de atitudes, de pensamentos. Significa, a rigor, estar disposto a ouvir o pensamento do outro; e a ponderar sobre ele. Significa, pois, estar aberto ao diálogo - seja qual for a própria convicção pessoal. A acepção de tolerância requer uma disposição para aceitar o diferente; e isso exige algum empenho interior [...]. (BOTO, 2008, p. 1).

A tolerância deve ser para além do tolerar, aceitar ou até mesmo de suportar aquilo que incomoda a pessoa. É preciso admitir os outros modos de ser, pensar, viver, agir e sentir. Tudo aquilo que não é familiar no contexto no qual se vive, e experimenta, é tratado como estranho, e, assim, acaba por aspirar práticas intolerantes, que contrariam dos direitos do indivíduo, como o não reconhecimento do outro, da sua identidade, sexualidade, cultura, raça e outros.

No sentido de entender como essas questões de diversidade, pluralidade cultural, se apresentam nos PCNs, será observado por meio de dois relatórios produzidos em diferentes contextos, o impacto deles nas propostas curriculares nacionais. Os PCNs são um referencial para o ensino fundamental e médio composto de uma grade curricular separada por disciplinas que não detêm caráter obrigatório.

Os PCNs, anunciados em outubro de 1997, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, produzidos para o ensino fundamental, foram enviados aos professores com os conteúdos mínimos. Esse documento foi um grande aliado dos curriculistas para a elaboração de propostas curriculares subsequentes.

Segundo Silva (1995 apud GALIAN, 2014), os PCNs configuram-se como uma maneira de uniformização do currículo nacional, tendo em vista assegurar os interesses do Estado, mantendo a ordem e a coesão por meio da definição de quais conteúdos iriam ser desenvolvidos na escola.

Na fase de elaboração do documento PCN, uma primeira versão preliminar foi elaborada em dezembro de 1995, contando com a participação de grupos de professores, especialistas, reunidos pela Secretária de Educação do MEC, e foi encaminhada a especialistas de universidades e secretarias estaduais e municipais de educação. Em agosto de 1996, houve uma nova discussão por meio de reuniões regionais com profissionais da área da educação e, em setembro de 1996, uma nova versão oriunda desses encontros entre professores, secretarias de educação municipais, estaduais, especialistas e outros foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação, e, por fim, em outubro de 1997, foi apresentado que os professores receberiam o documento produzido para o ensino fundamental I, como explica Galian (2014).

Para melhor compreender os impactos com relação à implementação dos PCNs nos currículos escolares, Galian (2014) contribui mostrando o resultado de dois relatórios de pesquisas, sendo um anterior e outro posterior à elaboração dos PCNs. O primeiro relatório, elaborado pela Fundação Carlos Chagas em 1995, analisou propostas curriculares do 1 grau (ensino fundamental) de 21 Estados e do Distrito Federal, elaboradas no final da década de

1980, e essa pesquisa tinha como objetivo apresentar elementos para a elaboração posterior dos PCNs (1997).

Nesse relatório, apresentado pela Fundação Carlos Chagas, ficou explícito que havia um forte movimento de renovação curricular e isto se dava mais fortemente na região Sul e Sudeste do Brasil, decorrente de governadores que eram oposição ao regime militar. A fundamentação teórica que prevalecia era a pedagogia crítico-social, compromissada com uma educação de qualidade, e a democratização da escola, desde a elaboração do currículo a gestão da escola, passou a envolver diferentes atores: professores, alunos e membros da comunidade em geral, porém, não de modo generalizado, naquele momento, em alguns Estados, a elaboração de currículo ficava sob a responsabilidade de equipes centrais, conforme salienta Barreto (1995 apud GALIAN, 2014).

Outro marco, destacado por Barreto (2015 apud GALIAN, 2014), é a parceria entre universidades e instituições de ensino na elaboração do currículo, contribuindo teoricamente, não havia muito espaço de debate nas escolhas curriculares por parte dos profissionais de educação, professores. O referencial teórico aqui adotado é uma perspectiva construtivista, atrelado à perspectiva sociointeracionista.

O relatório posterior à elaboração dos PCNs, intitulada *Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*, divulgado pelo MEC em 2010, no qual buscou analisar propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação no âmbito municipal e estadual, totalizando 60 propostas das secretarias de educação em um recorte temporal referente ao final da década de 1990 e a primeira década do ano de 2000.

Nesse relatório já é demonstrada a colaboração entre professores e a universidade perante o debate curricular. Um dado interessante de ressaltar é que das 60 propostas curriculares, apenas oito diz não ter contado com a participação de professores em suas discussões de currículo, conforme afirma Brasil (2010 apud GALIAN, 2014).

Vale destacar que os dois relatórios (1995 e o 2010) evidenciam uma forte centralidade do papel das disciplinas no currículo. No Relatório de 2010 há um crescimento nas propostas por áreas de conhecimento, caminhando para as disciplinas isoladas. No que tange sobre as questões da diversidade e pluralidade cultural, esses temas poucos aparecem nas propostas curriculares. No relatório de 2010 há uma inclusão de temas referente à cultura afro-brasileira, africana, indígena e étnico-racial.

De acordo com Galian (2014), o Relatório tece algumas críticas às propostas curriculares analisadas em um contexto estadual e municipal, tais como: os PCNs se configuraram em um documento curricular que assegura as exigências da globalização e das

políticas neoliberais; há um alinhamento entre os PCNs e os acordos feitos na Conferência Mundial Educação para Todos de acordo com as determinações exigidas pelo Banco Mundial.

Do ponto de vista dos temas transversais, os PCNs não asseguram o desenvolvimento da diversidade e da pluralidade cultural. Diante do Relatório de 2010 ficou explícito que os temas transversais ganharam pouco ou quase nenhum espaço destinado ao debate desses temas, conforme salienta Galian (2014). Os PCNs centralizam sua discussão nas disciplinas (conteúdos), assim, os temas transversais, os quais serão vistos adiante, não ganham tanta importância com relação às disciplinas clássicas.

Diante da parte introdutória do PCN (BRASIL, 1997a, p. 13), percebe-se que o documento se configura como um “[...] referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País [...]”. Uma pergunta crucial a ser feita para a introdução dos PCNs é: em que medida esse referencial garante a autonomia das diferentes instâncias municipais, estaduais e federais desenvolverem propostas que contemplem diversidade locais, regionais e culturais?

Por sua natureza, o documento apresenta-se como um referencial curricular que não garante a obrigatoriedade. Entretanto, analisando o texto introdutório, ele nos remete ao conceito de um currículo nacional, homogeneizador, conforme constatado em Brasil (1997). Essa proposta, denominada parâmetros curriculares nacionais, assegura-se em uma perspectiva neoliberal apoiada nas avaliações externas em larga escala que busca analisar se os objetivos e metas pretendidas estão sendo alcançados, controlando o trabalho pedagógico. Mesmo não sendo obrigatório, o documento regula a prática pedagógica, e isto interfere no tipo de conhecimento ofertado e no tipo de cidadão que se deseja formar.

[...] as ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo. (LATAPI, 1995 apud MOREIRA, 1996, p. 12).

A instauração de conteúdos mínimos garante aquilo que o estudante deve aprender como conhecimento para responder às exigências do mercado econômico. Por isso, a priorização de alguns conteúdos e não outros fica nítida, no documento introdutório de Brasil (1997a), a importância das disciplinas tradicionais, e um silenciamento na discussão dos temas transversais, que fica fragmentado.

O documento introdutório dos PCNs, segundo McLaren (1995 apud MOREIRA, 1996), utiliza uma perspectiva pautada no multiculturalismo conservador oscilando para o multiculturalismo liberal. Assim, a escola desenvolve conhecimentos e competências

necessárias para viver e conviver em sociedade, de modo que, diante das diferenças culturais, sejam introduzidas e assimiladas todas as diferenças com relação à cultura hegemônica.

Agora, observa-se como os parâmetros curriculares nacionais de 1º a 4º série do ensino fundamental são compostos, distribuídos por oito volumes (BRASIL, 1997a-1997h:

- Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais
- Volume 2 - Língua Portuguesa
- Volume 3- Matemática
- Volume 4 - Ciências Naturais
- Volume 5 - História e Geografia
- Volume 6 - Arte
- Volume 7 - Educação Física
- Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética
- Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde
- Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. (BRASIL, v 1, 1997g, p. 5).

Em cada disciplina há objetivos próprios que orientam o desenvolvimento da prática pedagógica, visando a desenvolver as capacidades e habilidades necessárias. Os conteúdos são desenvolvidos por meio de blocos temáticos, com o intuito de atingir os objetivos propostos, de acordo com o ciclo. E os critérios de avaliação servem como mecanismo do professor para acompanhar se os objetivos propostos estão sendo alcançados por meio da aprendizagem.

De todos os volumes mencionados anteriormente, somente o nº 2 (Língua Portuguesa), o nº 3 (Matemática) e o nº 9 (Meio Ambiente e Saúde) não trazem nenhuma questão sobre gênero, os demais abordam a temática, mesmo que seja de forma passageira de acordo com a área. O destaque perpassará sobre o PCN de Ciências Naturais (BRASIL, 1997b) e dos temas transversais, pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1997h).

Pode-se aqui buscar evidenciar o período histórico de construção e elaboração dos PCNs, momento em que o conceito de gênero ainda não estava consolidado. No texto de Louro (1995), a autora faz uma análise sobre o texto de Joan Scott intitulado *Gênero: uma Categoria útil de Análise Histórica*, onde é possível perceber que o conceito de gênero está atrelado a uma construção social, reafirmando a distinção entre os sexos.

Havia um conceito de gênero baseado nas diferenças biológicas e isso foi um fator determinante para a construção dos arranjos sociais, que se dá de forma desigual e hierárquica entre homens e mulheres.

[...] os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes - e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder. (LOURO, 1995, p. 106).

Conforme Louro (1995) explica, o pós-estruturalismo enalteceu sua proposta de desconstrução dos princípios tradicionais de pensamento, marcada fortemente no Ocidente, no qual considerava as oposições binárias tidas como natural, fixa e permanente, baseadas nas diferenças sexuais. A desconstrução com as oposições binárias é uma das maneiras de romper com a hierarquia entre os pares opostos, feminino e masculino, e, para além disso, implica reconhecer que essas diferenças foram construídas ao longo da história.

No volume 4 - Ciências Naturais, a sexualidade é reduzida aos aspectos biologizantes, de modo que o gênero corresponde ao sexo biológico (BRASIL, 1997b). Concordo com Coelho e Campos (2015, p. 898) quando afirmam: “Vivemos em uma sociedade heteronormativa, que está estruturada de forma a negar, excluir e estigmatizar aqueles que não seguem o alinhamento sexo-gênero-orientação sexual [...]”.

A sexualidade apresentada no PCN de Ciências Naturais desconsidera os aspectos históricos e culturais, e isso acaba por reproduzir a heterossexualidade. A questão da sexualidade na escola restringe-se à disciplina de ciências, o que de fato é um erro, pois conteúdos relacionados à sexualidade podem ser desenvolvidos por tantas outras disciplinas e também podem ser realizados de forma interdisciplinar.

Coelho e Campos (2015) contextualizam que o PCN de Ciências Naturais possui um enfoque sobre as questões reprodutivas e preventivas. O bloco ser humano e saúde apresentado pelos PCNs (1997, p. 50) mostra que, “[...] com atenção especial, estudam-se as condições essenciais à manutenção da saúde da criança, medidas de prevenção às doenças infectocontagiosas, particularmente a AIDS [...]”.

As discussões no PCN (1997) de Ciências Naturais associam-se entre os aspectos preventivos, doenças sexualmente transmissíveis (AIDS), sexualidade e a gravidez indesejada. Nesse documento é realçada a prevenção de práticas sociais consideradas de riscos, tendo uma visão reducionista se pautando nas consequências e nos efeitos decorrentes da iniciação da vida sexual.

Com relação à discussão sobre a sexualidade nos currículos, o PCN relata que foi a partir dos anos de 1980 que os trabalhos na área da sexualidade no ambiente escolar ganharam destaque. O assunto despertou atenção dos educadores por conta dos altos índices de gravidezes indesejadas, e pelos riscos de contaminação pelo HIV. “[...] uma pesquisa do Instituto Datafolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares.” (BRASIL, 1997, p. 77).

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. (BRASIL, 1997, p. 79).

Observa-se o PCN atendendo a uma visão de saúde pública, tendo em vista a preocupação com a prevenção. O PCN de Orientação Sexual (1997) prevê que o trabalho pedagógico seja desenvolvido sob duas modalidades: dentro da programação pedagógica com os conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do conhecimento, e a extraprogramação que diz respeito a quando surgir questões relacionadas ao assunto.

Os trabalhos já existentes de Orientação Sexual nas séries iniciais do primeiro grau (primeira a quarta séries) indicam que as questões trazidas pelos alunos são predominantemente ligadas à compreensão de informações sobre sexualidade. A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é o relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade e os mecanismos da concepção, gravidez e parto [...]. (BRASIL, 1997, p. 95).

Nos anos iniciais de 1º ao 4º ano do ensino fundamental, as questões de sexualidade perpassam em torno da curiosidade. Os alunos chegarão à escola com dúvidas, por exemplo, alguma notícia dada pelos meios de comunicação fez com que a criança levasse à escola determinado assunto, e, então, cabe ao professor buscar nos aspectos conceituais dar uma explicação, e também considerar a relevância sociocultural do momento.

Os conteúdos de Orientação Sexual foram organizados em três blocos, são eles: Corpo: Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1997, p. 95). Tais conteúdos devem ser flexíveis e abrangentes de acordo com os interesses dos alunos, e das dúvidas que vão surgindo no cotidiano.

O que diz respeito ao corpo e à matriz da sexualidade são questões das transformações pelas quais o corpo do homem/mulher irá passar, a puberdade, métodos contraceptivos, o respeito com o corpo do outro e suas limitações físicas e emocionais. Já nas relações de gênero são evidenciados aspectos no que diz respeito às diversidades do comportamento pelos sexos com relação à época e ao local em que esses habitam, as concepções associadas ao masculino e feminino, o respeito à expressão do ser feminino/masculino. As doenças sexualmente transmissíveis fazem uma associação com a compreensão de quais doenças sejam essas, as formas de se prevenir, a forma do contágio e os riscos, o respeito e a solidariedade aos portadores de HIV, como salienta Brasil (1997).

Para Braga (2006), o discurso em torno da orientação sexual tem como objetivo a prevenção de doenças sexualmente transmitidas; a sexualidade é vista como algo perigoso e

arriscado. As consequências de viver essa sexualidade são retratadas a todo o momento, não sendo vista como algo prazeroso.

Fazendo uma análise mais dirigida do tema transversal Orientação Sexual, cabe sublinhar que o próprio termo orientação supõe direcionar, conduzir, encaminhar para, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade (agora a hegemonia do comum é a condutora de sexualidades e corpos socialmente saudáveis). Trata-se de uma pedagogia que encaminha para o que se pode chamar de “programa para uma boa saúde sexual”, ou seja, um programa voltado para a “higienização” da sexualidade. (BRAGA, 2006. p. 6).

O documento acaba por reafirmar uma identidade sexual heteronormativa, considerada normal, que é aceita pela sociedade, reafirmando os aspectos biológicos e as diferenças sexuais. Não há uma discussão pautada nas manifestações sexuais, homossexualidade, construção social dos papéis de gênero.

Já no documento das DCNs (1998) que possuem caráter de Lei sob o nº. 9.394/1996, composta de normas obrigatórias para a educação básica que tem como intuito orientar os planejamentos curriculares das instituições de ensino. As diretrizes gerais para a educação básica são divididas em modalidade, são elas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

As DCNs visam a efetivar os PCNs que tem como objetivo nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica. A delimitação dos conteúdos mínimos teve como referência os PCNs, e consideraram-se também algumas atribuições da constituição federal, LDB, algumas orientações significativas partilhadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o Estatuto da Criança e Adolescência (ECA).

Outro aspecto que precisa ser considerado é o processo de elaboração das DCNs que passou por algumas tensões referentes às perspectivas político-institucionais, oriundas do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), e isto se deu em razão do que compete ao papel do Estado sobre a elaboração curricular. Houve um descompasso nos PCNs, porque ele deveria ser um conjunto de conteúdos mínimos, entretanto, fixou-se como uma proposta curricular que contém conteúdo específico para cada área e de modo transversal, orientações metodológicas e critérios de avaliação.

Com isso, o CNE buscou distinguir nos PCNs as diretrizes curriculares que deveriam fundamentar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental. De acordo com a proposta enviada pelo MEC ao CNE, a respeito que o PCN foi uma política construída em um movimento invertido, em razão de ele ter um caráter normativo e específico, teria que

reorientar um documento mais geral, as DCNs, conforme salientam Bonamino e Martínez (2002).

Do ponto de vista das orientações, ou seja, foi a primeira vez que foi prevista normativamente que as DCNs assegurarão os conteúdos mínimos estabelecidos nos currículos escolares em consonância com a LDB (1996), que garante a responsabilidade da União em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os municípios de elaborar competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Em relação ao lapso temporal entre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), Ludke (1999 apud BONAMINI; MARTÍNEZ, 2002) elenca que trabalhou na Câmara de Educação Básica do CNE, e um dos primeiros problemas encontrados pelos conselheiros foram as definições das competências. Segundo a autora, compete ao CNE decidir sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, entretanto, as diretrizes haviam chegado aos conselheiros de modo indireto, e já havia passado por um extenso processo de elaboração e detalhamento.

O processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais na Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação possibilitou um debate amplo, por meio de audiências públicas, estudos, contando com a participação de entidades representadas por dirigentes municipais e estaduais, e profissionais em geral da educação, conforme Brasil (2013, p. 5):

Este volume contém os seguintes textos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Observa-se que as diretrizes não se restringem somente ao ensino da educação infantil, ensino fundamental e médio, o documento abrange aspectos socioculturais, como povos quilombolas, indígenas e afro-brasileira. Também há diretrizes específicas para a educação técnica, do campo, atendimento educacional especializado e o EJA. Essas questões adentram

por meio de conhecimentos específicos para determinadas áreas, considerando necessidades e interesses próprios de cada grupo, e o contexto no qual o aluno está inserido é considerado.

Diante da vasta diversidade de sujeitos que ocupam as escolas brasileiras, as diretrizes curriculares nacionais preocupam-se em desenvolver uma educação pautada na inclusão social, na diversidade humana, principalmente sob os grupos marginalizados e excluídos ao longo do processo histórico, por isso, as DCNs buscam garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo.

[...] trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

Desse modo, as DCNs demonstram que a escola é um espaço de construção e troca de saberes de uma forma multidimensional, com o intuito de que os alunos se apropriem de uma cultura de direitos humanos, para que esses indivíduos exerçam sua cidadania, “[...] é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (BRASIL, 2013, p. 25).

Vale ressaltar que a DCN compreende o espaço escolar como sendo um local diversificado, heterogêneo, ocupado por diferentes culturas. Nesse sentido é que as diretrizes curriculares nacionais buscam, por meio de uma gestão democrática, assumir um papel central em busca da horizontalização das relações, de modo a eliminar as formas de autoritarismos presentes no planejamento curricular em busca de assegurar a cidadania plena do educando.

[...] pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola [...]. (BRASIL, 2013, p. 56).

Nota-se a relevância do PPP como uma construção coletiva, fundamentada em um trabalho de discussão, estudos e diálogos que buscam debater sobre a prática pedagógica articulada com o tipo de cidadão que deseja formar, considerando o compromisso social e político.

No campo da discussão de gênero atrelado ao PPP, as DCNs, no título VII – Elementos Constitutivos para a Organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica, no Capítulo I – Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, asseguram que:

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2013, p. 75).

As diretrizes curriculares nacionais evidenciam que para se efetivar uma educação democrática com qualidade social cabe à escola assumir ações educativas na busca da sua identidade, ações estas que evidenciem os aspectos socioeducativo, artísticos, culturais, ambientais e de gênero efetivadas pelo PPP. É uma construção coletiva com os integrantes da instituição de ensino, que têm a missão de reconhecer as subjetividades, as identidades dos que ali ocupam, e as questões de gênero ganham referência no documento.

Um dos princípios norteadores das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos são éticos, políticos e estéticos:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 107-108).

Quanto ao princípio da ética, são os valores morais que conduzirão a conduta humana em meio à sociedade, então o aluno em seu processo de desenvolvimento vai recebendo essa formação da ética, por meio dos lugares onde ele está inserido, e na escola é um deles. Se houver professores que discriminem, que são preconceituosos, que demonstrem temor com o assunto sobre gênero e sexualidade, ou que ignorem estudantes que decidam viver a sua sexualidade, conseqüentemente, esses alunos sofrerão discriminação e receberão um tratamento de forma diferenciada.

O princípio político diz sobre a tomada de posição de reconhecer os direitos dos cidadãos de forma que eles sejam garantidos e efetivados, onde todos tenham as mesmas

condições sem distinção no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço. E o princípio estético é a valorização pelas diferentes manifestações culturais, evidenciando as características da cultura brasileira, no espaço escolar, os alunos devem ser incentivados a conhecer essa cultura e poder expressá-la.

Entretanto, os princípios para serem validados precisam ser incorporados na prática pedagógica, e isso pode ser feito por meio dos conteúdos. Esses princípios ao ser incorporados no dia a dia também têm relevância no contexto do gênero. Assim, as áreas do conhecimento devem se articular com os conteúdos, abordando temas abrangentes e contemporâneos que importam à vida humana, “[...] temas como saúde, sexualidade e gênero [...]”. (BRASIL, 2013, p. 115).

Questões que muitas das vezes foram silenciadas e precisam se fortalecer por meio dos currículos escolares, com o intuito de respeitar e reconhecer as diferenças, de modo que nenhum indivíduo seja segmentado de seus direitos por conta da sua opção sexual.

O tópico Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos propõe sobre a base nacional comum e a parte diversificada:

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (BRASIL, 2013, p. 115).

Dessa maneira, as diretrizes curriculares nacionais entendem que o currículo escolar por anos silenciou as diversidades existentes no país, e ainda continuam a esconder as subjetividades, a intolerância e os preconceitos que são responsáveis pelas desigualdades. O documento afirma a necessidade de uma educação de um currículo multicultural.

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural. (BRASIL, 2013, p. 105).

A adoção de uma perspectiva multicultural é no sentido de que a escola esteja atenta às diferenças, sejam elas, gênero, orientação sexual, raça, etnia e outras, de modo a combater qualquer tipo de mecanismo de exclusão que possa vir a afligir o direito ao acesso e permanência na vida escolar, em razão da sua identidade.

Agora, serão observadas as diretrizes e metas previstas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal conforme descritas no PNE, aprovado em 26 de julho de 2014, que tem a finalidade de melhorar a educação brasileira. Com a força de lei, ele estabelece metas para a educação, que devem ser cumpridas no decorrer dos próximos dez anos. Assim, o Distrito Federal, Estados e municípios devem criar planos subnacionais que atendam as 20 metas previstas no PNE.

Esses planos subnacionais preveem que os municípios e Estados elaborem planejamentos específicos que visam a atingir as metas do PNE, cada Estado deve levar em conta suas situações e necessidades. São realizados acompanhamento do PNE, verificando se as metas previstas foram alcançadas.

As 20 metas do PNE abrangem questões sobre: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação inclusiva, alfabetização, educação integral, aprendizagem na idade certa, escolaridade média, alfabetização de jovens e adultos, EJA integrado à educação profissional, educação profissional, educação superior, titulação de docentes do ensino superior, pós-graduação, formação de professores, formação continuada e pós-graduação de professores, valorização professor, plano de carreira, gestão democrática, e financiamento da educação, como descrito em Brasil (2014).

Nota-se que o PNE é um plano nacional, mas ao mesmo tempo partilha de responsabilidades entre a União, os Estados e os municípios. É um planejamento de médio prazo, que irá decorrer por dez anos de 2014 a 2024. Dentre as vinte metas, nenhuma diz respeito sobre gênero, diversidade, respeito ou discriminação. O PNE buscar garantir, por exemplo, a universalização do ensino, oferta da educação em tempo integral, elevação da escolaridade, elevação das matrículas, valorização profissional do magistério, entre outros.

Conforme salientado por Brandão e Lopes (2018), o PNE passou por momentos de tensões até a sua aprovação, por causa da inserção do Art. 2, inciso III, na terceira diretriz que define: “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, e de orientação sexual” (BRASIL, 2012 apud BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 101).

Houve segmentos sociais e políticos que se opuseram à discussão dos temas sexualidade e gênero em espaços públicos, como a escola. O projeto de lei do PNE (Projeto de Lei nº 8.035/2010) deveria ter sido aprovado em 2010, porém, com a forte mobilização ocorrida na época em oposição ao que foi denominado, então, “Ideologia de Gênero”, houve um atraso na aprovação do Plano Nacional de Educação, ocorrido pela Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

As justificativas em razão de vedar qualquer discussão na escola que envolvesse sexualidade e gênero fortaleceram-se sob o discurso que: “[...] consideram-nos assuntos de ordem privada, restritos ao ambiente familiar [...]”. (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 102). Esse momento foi marcado por um campo de disputa de poder: de um lado, havia segmentos sociais de esquerda em busca de garantir alguns direitos já adquiridos e preocupados em afirmar direitos ainda não consolidados. Do outro lado, grupos conservadores (fortemente marcados pela bancada cristã) que são contrários às discussões relacionadas à identidade de gênero por defender que isto seria uma ameaça aos valores da família.

O texto final modificou-se para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014 p. 1). A não discussão da sexualidade e do gênero no espaço escolar leva a um retrocesso, à manutenção das desigualdades e ao aumento das discriminações sociais e à negação dos direitos humanos.

Após a aprovação do PNE, em 2014, ficou incumbido ao Distrito Federal, Estados e municípios a elaboração dos planos subnacionais. O PEE-MS, aprovado em 25 de junho de 2014, adequou às necessidades do Estado.

[...] o Ministério da Educação e os sistemas de ensino, estadual e municipais, vêm desenvolvendo diretrizes e ações para o atendimento educacional da diversidade da população sul-mato-grossense, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, racial e outras diferenças. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 9).

Há um olhar atento sobre essas singularidades, como políticas específicas para a igualdade de gênero, definidas por meio de estratégias. A meta nº 2 (PEE-MS, 2014, p. 22), de universalizar o ensino fundamental de nove anos, considera que, “[...] além das desigualdades étnico-raciais e de gênero, constata-se ainda grande desigualdade quando a comparação é feita considerando as diferentes regiões brasileiras e a escolaridade dos pais”. Aqui, o Plano reconhece que um dos impactos relacionados à evasão escolar e à reprovação é decorrente das desigualdades e uma delas é o gênero.

Já na meta nº 7, onde estão descritas as estratégias, o PEE-MS (2014) já previa até no segundo ano de vigência do Plano assegurar ações preventivas contra a violência de gênero e sexual.

7.33 implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 57).

Observa-se a ênfase na capacitação dos profissionais da educação em saber identificar os tipos de violências no ambiente escolar no intuito de prevenir e combater em busca do desenvolvimento de uma cultura de paz, privilegiando o diálogo e a mediação, erradicando atitudes violentas.

Para além disso, o Plano ampara-se na elaboração de materiais didáticos a serem distribuídos, desde profissionais da educação até os pais e a família em geral, para tratar sobre os seguintes assuntos: “[...] direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 57).

Existe uma preocupação do Plano em levar a problemática desses assuntos para além da sala de aula, alcançando a família, isto não se restringe somente sob os aspectos de gênero, mas também sobre outros temas que são importantes.

Por fim, nas metas 15, 16, 17 e 18, o PNEE-MS (2014) dá ênfase sobre a formação inicial (magistério) e continuada garantindo a

[...] inclusão das questões relativas à educação dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas; trabalho coletivo democrático, autônomo e interdisciplinar; conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais e estaduais referentes aos níveis e modalidades da educação básica. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 92).

Considera-se que o Plano respalda a função dos docentes em trabalhar para além das disciplinas convencionais questões relacionadas ao gênero, violência sexual, discriminação. O PEE-MS (2014) é um avanço comparado ao nacional PEE (2014), que retirou de seu texto preliminar os termos gênero e orientação sexual, restringindo-se à superação das desigualdades em seu texto oficial.

Uma nova readequação dos currículos escolares e revisão dos PPPs foram necessárias após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), um documento de caráter normativo, prevista na LDB 9.394/1996, que norteará os currículos das redes de ensino das unidades federativas e todas as propostas pedagógicas da rede pública e particular de ensino da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio de todo o Brasil. A base é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e das propostas pedagógicas, prevendo as aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver ao longo das modalidades de ensino.

É indispensável considerar o processo de elaboração até a sua homologação. A base contou com três versões, sendo que a primeira (2015) e a segunda versão (2016) contaram com participações de muitos professores e pesquisadores respeitáveis desenvolvendo seus

trabalhos em torno da qualidade curricular, e a terceira versão (2017) entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação foi marcada por um aspecto conservador, não havendo muitos princípios liberais para a garantia de uma educação pública, como afirma Hypolito (2019).

A homologação da BNCC ocorreu em 20 de dezembro de 2017, a partir de então, os sistemas de ensino estadual e municipal ficaram responsáveis em alinhar os seus currículos à BNCC, houve formações presenciais e a distância para a formação de especialistas dentro das secretarias de educação, que conduziram todo o processo de adequação do currículo a partir das orientações da BNCC.

Desde os anos de 1990 há uma série de debates sobre a importância de um currículo nacional, conforme descrito na LDB (BRASIL, 2017b) e isso chegou até o MEC que passou a defender uma proposta de Base Nacional Comum Curricular. As influências sobre essa proposta estenderam-se por parte das fundações, consultorias privadas, e até mesmo de acadêmicos que não faziam parte do campo do currículo, como descreve Hypolito (2019).

Outro fato relevante é a atuação do movimento “Todos pela Educação” que acabou por contribuir para que a educação brasileira se ajustasse com a agenda global. Para Avelar e Ball (2019 apud HYPOLITO, 2019), tal movimento defendia os interesses de entidades, órgãos governamentais, associações de dirigentes educacionais, então, há uma articulação entre o movimento e a aprovação da base em busca de legitimar os interesses próprios em torno de um mercado educacional.

Desse modo, Hypolito (2019) demonstra que desde 2001 há um movimento global denominado Global Education Reform Movement (GERM) (em português, Movimento Global de Reforma da Educação), que tem como intuito consolidar as reformas educacionais, assegurando a eficácia dos sistemas de ensino.

O GERM propõe três eixos orientadores para as políticas educacionais, conforme Hypolito (2019), são elas: a padronização de um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a descentralização atribuindo as competências e responsabilidades para as esferas locais dos sistemas escolares e, por fim, as avaliações em larga com base em uma gestão de resultados que irá atribuir aos atores educacionais a responsabilidade pelo desempenho escolar.

Esse modelo de educação defendido pelo GERM e pelas políticas públicas neoliberais busca efetivar na educação parcerias entre o setor público-privado, no intuito de terceirizar os materiais didáticos, sistemas postilados, sistemas de gestão educacional defendendo a ideia da melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conforme explica

Hypolito (2019), as consequências disso são a autonomia da escola, em especial dos professores sobre o que ensinar e como ensinar, o conteúdo passa a ser controlado e posteriormente avaliado, no objetivo de verificar se os alunos apreenderam o que foi proposto, e o professor será responsabilizado pelo desempenho de seus discentes.

Segundo Micarello (2016), o debate da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular ocorreu entre setembro de 2015 e março de 2016 e o cenário foi marcado pela crise política vivida no Brasil, que ascendeu o *impeachment* da, então, presidenta Dilma Rouseff. Foi um período marcado por acirrados debates que buscavam deslegitimar a presidenta eleita, o cenário político foi encaminhando-se a um golpe político em 2016, se opondo à democracia.

No processo de construção da base há grupos influentes que manifestam interesse na elaboração, são eles: professores, gestores, estudantes, professores universitários, pesquisadores, associações científicas; e setores de segmento privado empresarial conforme menciona Micarello (2016). Foram também criados espaços, como Portal da Base para que os sujeitos pudessem se posicionar e dar contribuições sobre elaboração do documento.

Após as contribuições, relatórios, críticas e pareceres de diversos segmentos da sociedade, eis que surge a segunda versão do documento da Base Nacional Comum Curricular. Micarello (2016) demonstra que nessa versão foram realizados 27 seminários estaduais onde contou com a presença de mais de 9.000 professores e gestores com o intuito de discutir e revisar essa segunda versão.

Em 30 de agosto de 2016, em meio à realização dos referidos seminários estaduais, foi aprovado na Comissão de Educação o projeto de Lei n.º 4.486, em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o Plano Nacional de Educação, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados. O argumento do deputado Átila Lira, relator do parecer que aprova o projeto, é o de que, pelo fato de a BNCC tratar de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o Congresso seria a instância legítima para deliberar sobre ela [...]. (MICARELLO, 2016, p. 73).

Em meio a um movimento democrático, marcado por discussões, seminários, consultas públicas e pareceres, é silenciada a voz daqueles que contribuíram até aqui, de modo com que outros atores que defendiam a neutralidade na educação se sobrepusessem aos demais. Para além disso, foi publicada no Diário Oficial da União a Medida Provisória n.º 746/2016 que altera a estrutura do ensino médio, havendo uma redução nas disciplinas obrigatórias. Esse momento foi marcado por ocupações nas escolas brasileiras por parte dos estudantes, reivindicando seus direitos de uma educação integral.

Na terceira e última versão da BNCC, Hypolito (2019) expõe que houve mais influência dos grupos neoconservadores e populistas-autoritários, o movimento da escola sem

partido e grupos religiosos. Estes atuaram significativamente sobre a exclusão das discussões sobre gênero da BNCC.

Para Rodrigues (2018), o contexto no qual a BNCC foi produzida elenca a contrarreforma da educação, perpassando pelo um processo de (des)regulação da educação possibilitando a expansão privada-mercantil. Então, as organizações privadas serão o fio condutor para a aprovação e propagação da base, legitimando os interesses do mercado. As organizações privadas envolvidas nesse processo de aprovação da base atuaram sobre os problemas educacionais existentes, de modo a dar soluções, demonstrando a maneira eficaz de como fazer.

O documento está dividido em quatro partes, textos introdutórios (geral, por etapa ou por área), competências gerais (o que os alunos devem desenvolver durante a educação básica), competências específicas (áreas do conhecimento) e direitos de aprendizagem ou habilidades relativas a diversos objetos do conhecimento (conteúdos que devem ser desenvolvidos durante as etapas da educação básica, da educação infantil, do ensino fundamental e médio).

No texto da BNCC, encontram-se seiscentas páginas disponíveis, apresentando as habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento por meio das etapas de ensino, educação infantil, ensino fundamental e médio. Na área de Ciências, assuntos relacionados à sexualidade apresentam-se para o 8º ano na unidade temática vida e evolução, e as habilidades a serem desenvolvidas são:

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (BRASIL, 2017a, p. 349).

No entanto, a sexualidade aqui está interligada com aspectos da saúde, a prevenção, de doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e de prevenção à gravidez. A sexualidade sendo exposta como algo negativo e perigoso, que traz consequências ao indivíduo.

De acordo com Hypolito (2019), a Base está alinhada aos interesses neoconservadores e a uma política hegemônica que busca efetivar os interesses da expansão do mercado

privado, e também vale considerar que grupos alinhados a uma política neoliberal ocuparam cargos no MEC e não conseguiram impedir a atuação do Movimento Escola Sem Partido.

A atuação do movimento neoconservador sobre a Base nega-se a problematizar, refletir, e inserir discussões em torno de gênero, construções sociais dos papéis de gênero, causador de tanta desigualdade na qual sujeitos estão imersos. A importância da discussão de gênero na escola minimiza os diferentes tipos de preconceitos e discriminações em torno do gênero, e as consequências que podem ser desenvolvidas na sociedade quando não se dá voz a estes assuntos, os efeitos perpassam sobre assédio, violência, feminicídio, entre outros.

A justificativa em torno do silenciamento e exclusão da temática de gênero e de orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular deu-se em decorrência do Conselho Nacional de Educação atender a recomendação do MEC, que assim se explicou:

[...] a temática ‘gênero’ foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos e por esta razão, em resposta às demandas sociais, deverão aprofundar-se os debates antes de incluí-los. O CNE se comprometeu ainda a emitir posteriormente orientações específicas sobre o tema já que o mesmo é controverso, mas relevante (DAHER, 2018 apud OLIVEIRA; ORTIZ, 2020, p. 75).

O Conselho Nacional de Educação considera o tema relevante em que sentido se ele foi extinto do documento, “[...] será que um currículo nacional em nome da igualdade e democracia não incorre em ratificar a marginalização dos sujeitos e suas subjetividades? [...]”. (OLIVEIRA; ORTIZ, 2020, p. 76). Então, pensar sobre a proposta da BNCC requer de os educadores pensar na escola como um espaço diversificado e plural, porém, com a proposta da BNCC ela acaba por igualar os sujeitos, de modo a desconsiderar suas subjetividades, excluindo os grupos minoritários.

Agora, com a aprovação da Base, as instituições de ensino possuem respaldo para não tratar sobre essas questões no espaço escolar, em razão da não obrigatoriedade do documento. Então, questões sobre gênero não são compreendidas como parte da construção do desenvolvimento humano.

Como é que uma Base Nacional Comum Curricular em sua parte introdutória dos objetivos para a educação básica que se diz promover o respeito aos direitos humanos se abstém de forma autoritária a não reconhecer a diversidade sexual existente nos espaços escolares.

Por isso, a necessidade na seção a seguir de perceber como foi dada ao longo dos anos a construção histórica e social em torno do gênero, pensando nas diferenças e nas desigualdades justificadas a partir do sexo biologizante, feminino e masculino. Observando

como a sexualidade era vista e tratada, de modo que aqueles que não se enquadram em um padrão heterossexual foram excluídos e segregados ao longo da história.

3.1 Gênero: uma introdução teórica e conceitual

No cotidiano, há situações a todo o instante que envolvem questões de gênero, como desigualdade salarial no mercado de trabalho; divisão de trabalho; distribuição de funções conforme as habilidades necessárias para determinado sexo; ausências de mulheres nos espaços de liderança; exercício de trabalho não remunerado, tal como trabalho doméstico; sexo feminino mais exposto às violências, bem como assédio sexual, feminicídio; entre outros. Também, vale lembrar que quando se fala em gênero é para além da categoria mulher, tal quanto homossexuais, transexuais, bissexuais, travestis, esses grupos sofrem com preconceitos e violências, em razão da sua orientação sexual.

Nosso objetivo nesta seção é compreender de como o gênero foi construído historicamente, e como são construídos os significados culturais em torno da diferença sexual. Distante de compreender somente o conceito de gênero, será visto como este se fortalece nas relações sociais por meio da artimanha do capitalismo, do patriarcado e das relações de poder.

Antes de tudo, é necessário apresentar o contexto no qual o feminismo, sendo este um movimento social e político, concentra seus objetivos pela busca da condição de equidade de gênero. O movimento feminista não pode ser considerado em seu caráter histórico linear, este passou por transformações, resultado de uma conjuntura histórica de dada época.

O movimento feminista ascende as discussões de gênero como uma maneira de inibir a desigualdade e buscar o reconhecimento pela igualdade de gênero, garantindo direitos iguais entre homens e mulheres.

As pesquisas modernas sobre esse tema foram disparadas a partir do movimento de mulheres por igualdade de gênero. Há uma razão simples para tal: a maior parte das ordens de gênero ao redor do mundo privilegia os homens e confere desvantagens às mulheres [...]. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 26).

Desse modo, o movimento feminista tem como finalidade discutir e lutar por direitos, buscando a igualdade de condições e oportunidades. Esse movimento procura denunciar e combater uma construção histórica pautada nas relações de poder.

Para Butler (2017, p. 23), “[...] o feminismo afirma representar – sugerem os limites necessários da política de identidade [...]”. O movimento feminista é constituído por suas próprias representações, que procura dar visibilidade e legitimidade a identidades das mulheres.

Na análise de Reynaldo (2012), o movimento feminista representa uma resistência aos efeitos decorrentes da globalização hegemônica que atingiu as mulheres, entretanto, o movimento também conseguiu produzir efeitos contra a globalização, são eles: a conscientização das mulheres no mundo que coloca em crise as bases da dominação masculina; mudanças institucionais, políticas e normativas pautadas nas reivindicações feministas; e por fim, a transversalização das lutas feministas, que conseguiu incorporar diferentes reivindicações contra-hegemônica.

O movimento feminista foi marcado por três períodos: primeira, segunda e terceira onda. Monteiro e Grubba (2017) enfatizam que a primeira onda do feminismo perpetuou nas duas últimas décadas do século XIX e início do século XX, com forte influência na Inglaterra que lutava pelo direito civil e político, ao voto, o movimento ficou conhecido como Sufragista.

A primeira onda do movimento feminista é de caráter conservador, que tinha como lema em suas reivindicações a divisão sexual, protestavam contra as diferenças contratuais e econômicas, diferença na liberdade no ato de escolha, principalmente no campo político, o voto, onde as mulheres não possuíam direito de escolher por quem gostariam de ser representadas, conforme menciona Monteiro e Grubba (2017).

Um acontecimento histórico ocorrido nos anos de 1912 demonstra o movimento sufragista inglês ocorrido pouco antes da Primeira Guerra Mundial e liderado por Emmeline Pankhurst. Monteiro e Grubba (2017) evidenciam que a luta pelo direito ao voto se deu de forma violenta e muitas mulheres sofreram torturas, rejeição familiar, tiveram suas liberdades restringidas e até foram crucificadas pela sociedade.

De acordo com Reynaldo (2012), na primeira onda do feminismo, a mulher tinha uma vida restrita ao espaço doméstico, ainda não se tinha uma ideia sobre o direito coletivo, alcançado por todas, então, a luta pelo direito civil e político é resultado de uma conquista coletiva.

No cenário brasileiro umas das maiores conquistas no cenário político foi a criação de leis que concederam o voto feminino, no qual teve como autora a bióloga Bertha Maria Júlia Lutz, uma das percussoras da primeira onda do feminismo no Brasil, que defendia os direitos políticos das mulheres. Monteiro e Grotta (2017) demonstram que, após a revolução de 1930, em 1932 as mulheres alcançaram o direito ao voto.

A primeira onda do feminismo perdeu força em meados de 1930 na Europa, Estados Unidos e Brasil. A segunda onda ressurgiu na década de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e na França. O livro *o Segundo Sexo*, de Simone Beauvoir, publicado em 1949, foi uma referência

para a segunda onda que se fortalecia na luta pela justiça de gênero, conforme explica Reynaldo (2012).

A luta se empenhava pela conquista da igualdade, argumento este defendido pelas feministas americanas. Para as feministas francesas, suas lutas se pautavam nas diferenças entre os sexos, buscando a valorização das experiências femininas, como descreveu Narvaz e Koller (2006b). As discussões em torno da diferença e de igualdade começam a ganhar espaço sobre as diferentes subjetividades masculinas e femininas.

Segundo Fraser (2009), o surgimento da segunda onda do feminismo foi marcado por um contexto de uma nova esquerda antiimperialista, que teve três pontos centrais na história do movimento que devem ser destacados: capitalismo organizado pelo Estado, processo de evolução do feminismo em um contexto social e o último momento demarcado pela possível reorientação do feminismo na crise capitalista.

O que pode se destacar de novo na segunda onda do movimento é a crítica feita ao capitalismo etnocêntrico organizado pelo Estado em três dimensões, como injustiça de gênero econômica, cultural e política, conforme descreve Fraser (2009). O contexto no qual a segunda onda do feminismo se insere é de uma formação social hegemônica em um período pós-guerra e uma forte influência e poder do Estado em conduzir as suas economias nacionais.

A cultura política do capitalismo organizado pelo Estado divide-se sob o economicismo, andocentrismo, estatismo e westfalianismo, os quais as feministas lutavam contra. Para Fraser (2009), o economicismo - capitalismo organizado pelo Estado regulava os mercados econômicos e com isso os Estados ao tentarem promover a inclusão, igualdade social e a solidariedade entre classe acabaram se concentrando em um modelo economicista, no qual a questão social foi compreendida como um modelo distributivo, distribuição equitativa de bens divisíveis, tendo em vista, a renda e o emprego, as divisões sociais eram consideradas a partir da classe. Então, a injustiça social se configurava pela distribuição econômica injusta e a desigualdade de classes.

O androcentrismo, tinha um ideal homem, cidadão e trabalhador masculino, sendo este, de maioria étnica, chefe da família, este homem deveria ser o principal sustento econômico para a sua família, conforme argumenta Fraser (2009). O gênero foi fortemente marcado aqui pela construção de uma cultura centralizada no homem e no salário família, valorizando o trabalho assalariado. A mulher se restringe aos assuntos domésticos, cuidados do lar e à reprodução.

Rejeitado pelas feministas, o estatismo, marcado por um modelo tecnocrático e gerencial, delegava a responsabilidade a profissionais específicos para formular políticas, como consequência os Estados de bem-estar social e desenvolvimentistas consideravam seus cidadãos como clientes e consumidores, as questões de justiça eram tratadas de forma técnica, não houve um empoderamento dos sujeitos para expor as suas necessidades, como afirma Fraser (2009).

Por fim, o westfalianismo, segundo Fraser (2009), trouxe como consequência uma divisão política em unidades territorialmente limitadas, foi institucionalizada uma visão westfaliana em favor de que os comprometimentos compulsórios da justiça só teriam validade, aplicação entre concidadãos, então, as reivindicações de justiça no contexto político só se aplicavam nos Estados territoriais.

Percebe-se como o movimento da segunda onda questiona a cultura política organizada pelo Estado, condenando as injustiças de classe, raça, sexualidade e de nacionalidade. Houve uma busca de ampliação no contexto da luta em problematizar para além da categoria gênero, ampliando o conceito de injustiça e sobre as outras formas de desigualdades.

Nesse sentido é que se fundamenta nos anos de 1990 a terceira onda do feminismo, marcada pela concepção pós-estruturalista. De acordo com Narvaz e Koller (2006b), os estudos concentram-se nas diferenças, alteridade, diversidade e na produção discursiva das subjetividades. A terceira geração das feministas problematiza o gênero como uma categoria relacional, conceito este utilizado pela autora Scott (1995), o gênero não está mais atrelado às diferenças biológicas e naturais, ele passa a ser desnaturalizado. Agora, o gênero passa a ser visto como uma construção histórica em meio a uma relação de poder e política.

Segundo Zolin (2009), a terceira onda do movimento feminista representa uma luta em torno da teoria *queer*, pós-colonialismo, teoria crítica, transnacionalismo. Os questionamentos dão-se em torno da identidade de gênero, rompendo com os aspectos ideológicos da feminilidade e da masculinidade.

Matos (2008) remete à categoria gênero como um campo das ciências humanas e sociais que se legitimou a partir dos anos de 1980, influenciando outras áreas do conhecimento de forma multidisciplinar. O fundamento nas ciências humanas teve como intuito manifestar as estruturas modernas de opressão, e o pensamento feminista não se constituiu de forma unificada com relação ao conhecimento. A construção do gênero foi se fortalecendo por outras áreas disciplinares e suas teorias, ambas as partes se aproximavam a partir de um ponto comum, a submissão por parte da mulher em relação ao homem. Tendo

como pretensão compreender como as relações de dominação e opressão são construídas socialmente para poder superar tal submissão.

Os conceitos construídos em torno de homem, mulher, feminino e masculino proporcionaram questionar de forma analítica os fundamentos que ocasionam as desigualdades, como menciona Matos (2008). Os estudos de gênero apresentam-se como um núcleo que agrupa uma movimentação teórico-empírica, recorrendo à colaboração de outras disciplinas, fortalecendo-se em outras áreas de estudos.

[...] a 'nova' epistemologia emergente em tal paradigma das ciências (doravante necessariamente no plural) – o da complexidade –, para o qual as feministas vêm trazendo contribuições substantivas, passa a reconhecer a inevitável imprevisibilidade dos atuais (e pregressos) sistemas complexos, questionando a centralidade da ideia de uma única origem e de permanência/estabilidade, bem como a mística da já surrada “neutralidade” nas ciências [...]. (MATOS, 2008, p. 349, grifos da autora).

Nessa perspectiva multidimensional, Matos (2008) defende uma ciência que introduza o processo, a pluralidade, a participação social. Nesse sentido, o multiculturalismo remete a um conceito emancipatório, é ressignificar diante de uma ciência universal, questionando a neutralidade das ciências. É opor-se à hierarquia, aos padrões pré-estabelecidos, à normatividade e à submissão.

Após traçar de forma breve a conjuntura de como o movimento feminista foi se fortalecendo, as discussões de gênero vêm adquirindo significados cada vez mais pertinentes a serem discutidos no contexto social. Scott (1995, p. 75, grifos da autora) explica o conceito de gênero:

[...] o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Percebe-se como o termo gênero inicialmente foi produzido em seu contexto em uma expressão subdividida entre dois polos, masculino e feminino, e como isto interfere na formação do sujeito, caracterizando sua identidade. Aqui, a discussão evidenciará como os papéis sociais do gênero se constroem socialmente e como isso vem sendo legitimado na sociedade, como os corpos adotam essa postura da masculinidade e da feminilidade, e aqueles que não se enquadram neste padrão são excluídos e até perseguidos.

Segundo Scott (1995), é um equívoco afirmar que o sexo, ou melhor, o órgão sexual é determinante no gênero, e nem o gênero pode ser determinado pelo sexo, porém, em nossa sociedade o gênero é uma característica reguladora, que define por meio de suas normativas a feminilidade e a masculinidade.

Para Conell e Pearse (2015), o gênero é compreendido como uma estrutura social, no qual enfatiza o modo de como se constroem as relações sociais em torno do gênero. Os autores chamam a atenção sobre os “arranjos sociais” e a adequação das atividades humanas do cotidiano a esse padrão.

Tais arranjos sociais chegam a causar uma distinção entre o homem e a mulher, não se pode pensar que o gênero expressa somente as diferenças, também condiciona às pessoas, por meios das estruturas sociais, o modo de se comportar, agir, pensar e de ser.

Conell e Pearse (2015) salientam que os “padrões de gênero” não são estáveis, alteram-se entre os diferentes contextos culturais, cada cultura compreende o gênero de uma forma, e a organização social em torno do gênero se dá de forma distinta. O gênero transforma-se socialmente ao longo dos anos, conforme a sociedade passa por mutações e crises.

“De maneira informal, gênero diz respeito ao jeito com que as sociedades humanas lidam com os corpos humanos e sua continuidade e com as consequências desse ‘lidar’ para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo [...]”. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 48). Essa fala remete a pensar o gênero em um contexto multidimensional, pois envolve inúmeros aspectos, como identidade, sexualidade, poder, patriarcado, dominação, emancipação e outros.

Para Saffioti (1992), a construção dos gêneros dá-se por meio das relações sociais, o sujeito é construído socialmente a partir da relação com o outro:

[...] não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia. (SAFFIOTI, 1992, p. 210).

A construção da identidade do indivíduo se estabelece com o mundo e com aqueles que nele fazem parte e isto é determinante na formação da identidade pessoal, pelo fato de incorporar as atribuições conferidas e impostas ao gênero feminino e masculino. Com isso, vive-se reafirmando e conformando de forma mecânica com as condições impostas do mundo, ressaltando o poder hegemônico da masculinidade.

Deve-se pensar na forma de como as estruturas sociais são construídas com base no gênero e na diferença entre os sexos. É possível notar que as relações sociais universais se dão em torno do sexo masculino, sendo este uma referência no modo de como a sociedade está organizada, em um modelo patriarcal.

Neves (2020) contribui em uma perspectiva histórica de como ocorreu o processo de demonização e perseguições sofridas por mulheres em diversas sociedades, desde o Ocidente para se compreender a condição da mulher na atualidade. O autor utiliza como exemplo a obra *O Martelo das Feiticeiras* escrita em 1484 pelos autores Heinrich Kreaemer e James Sprenger. No final do século XV e início do século XVI, milhares de mulheres foram executadas na Alemanha, Itália e posteriormente foi se espalhando por toda a Europa.

Segundo o autor citado, o livro é dividido em três partes: a primeira parte apresenta “Das três condições necessárias para a bruxaria”; a segunda é intitulada “Dos métodos pelos quais se infligem os malefícios e de que modo podem ser curados”, e, por fim, “Que trata das medidas especiais judiciais no Tribunal Eclesiástico e no Civil para serem tomadas contra as bruxas e os hereges”, é a instauração do processo e os modos pelos quais serão conduzidos.

A obra demonstra como o livro institui-se como um manual de combate aos praticantes de heresias, tendo em vista a “[...] necessidade que a Igreja Católica tinha de organizar e legitimar suas práticas, principalmente quando relacionadas à Santa Inquisição, que já atuava desde o final do século XII [...]” (NEVES, 2020, p. 121). Assim, o manual apresentava orientações em como interrogar e identificar uma bruxa, o que poderia até mesmo haver torturas sobre as mulheres, com o intuito da confissão.

As bruxas eram vistas como uma das responsáveis pelos males, mulheres com comportamentos considerados anormais e desviantes nesse período eram condenadas à fogueira.

[...] todo comportamento estranho, expresso por atitudes, sensibilidades e mentalidades, acabava por despertar suspeita, e rapidamente desembocavam em acusações de heresia, loucura e bruxaria. Mulheres com gostos ou atividades consideradas exóticas acabavam facilmente despertando a atenção das autoridades repressoras, de modo que muito raramente escapavam da perseguição [...]. (ZIN, 2017, p. 24).

O desejo sexual era retratado como um pecado, uma perdição, a sexualidade estava atrelada a uma instância diabólica, “[...] todas as artimanhas atribuídas às bruxas, sortilégios, encantamentos, adivinhações, práticas de sedução, voos noturnos, desembocam no ato carnal da junção de corpos e sexos ou na geração que lhe é conseguinte [...]” (ZORDAN, 2005, p. 333).

Tudo o que fosse considerado como práticas de magia era visto como ilusões e prestígios diabólicos. Tais magias estavam atreladas ao conhecimento de uma ciência, os bruxos e as bruxas eram pessoas sábias que conseguiam até mesmo efetuar a cura em pessoas por meio de ervas. Nessa perspectiva, a Igreja não aceitava esse conhecimento advindo das mulheres enxergadas como bruxas, a cura era compreendida como um feitiço diabólico.

Para Viana, G. (2010), essa obra, *O Martelo das Feiticeiras*, retrata o papel da mulher como sendo instrumento das ações diabólicas, de modo que possa causar uma desgraça para a sociedade, traz perturbações, é uma perdição, a fé feminina é considerada mais fraca com relação a fé do homem, as mulheres são vistas como inferiores e precisam dos homens para governá-las. Então, a igreja e os inquisidores acreditavam no final da Idade Média e início da Idade Moderna que estava havendo uma epidemia de bruxarias, pelos seus males causados, assim, era preciso denunciar e combater as bruxarias, na maioria, mulheres, percebidas como uma inferioridade natural.

No livro *o Calibã e as Bruxas*, Federici (2017) descreve a atuação das mulheres na crise do feudalismo e os motivos pelos quais os poderes das mulheres deveriam ser erradicados para que o feudalismo pudesse se desenvolver. Nessa luta contra o feudalismo é que se encontra a história europeia de movimentos de mulheres que se opunham à ordem estabelecida e buscava por modelos alternativos da vida comunal. Esse momento foi considerado pioneiro na luta organizada de mulheres contra as normas sexuais dominantes pautado na busca por relação mais justa e igualitárias entre os sexos.

É demonstrado no livro citado, a transição do fim da Idade Média, marcado pelo feudalismo, para o início da sociedade capitalista. E as mulheres resistiram contra o sistema capitalista, em razão de as mulheres serem exploradas e atingidas negativamente pelas regras e leis impostas pelo sistema capitalista, segundo Federici (2017).

Na Idade Média pré-capitalista, as mulheres tinham acesso às terras comunais, era um local onde elas exerciam sua força de trabalho de modo coletivo com outras mulheres, havia uma autonomia, elas estavam inseridas socialmente no trabalho em local propício à cooperação de tarefas realizadas entre as mulheres, formando assim um elo de proteção e poder.

Além de tudo, Federici (2017) explica que no século XVI o cercamento era utilizado por lordes ingleses e pelos fazendeiros ricos para acabar com terras utilizadas em comum, entre grupos de pessoas. Com a erradicação dos campos abertos, que tinha como intuito expandir as propriedades de fazendeiro, houve uma política de cerceamentos às terras comunais, com isso, causou impactos na produção agrícola e nas diferenças econômicas entre

a própria população rural. As mulheres resistiram contra esses cercamentos, logo, o governo começou a prender aquelas que participavam dos motins.

Com a expulsão do campo começam a perder direitos, como o acesso à terra, então, elas vão para a cidade, algumas viraram prostitutas, andarilhas, mendigas e nômades. Nesse contexto, as mulheres começam a perder o direito sobre seu próprio corpo, o corpo da mulher é visto como necessário à reprodução da força de trabalho e o Estado com a Igreja Católica criminaliza e mantém o controle sobre a reprodução na vida da mulher, são contra o aborto e os contraceptivos.

A mudança de uma economia pautada na subsistência para uma economia monetária na Europa pré-capitalista acarretou o fortalecimento e a valorização da produção para o mercado, enquanto a reprodução da força de trabalho desvalorizou pelos baixos preços pagos à força de trabalho. Nesse sentido, Federici (2017) sinaliza que a mulher foi afetada drasticamente pelo fato de ela realizar a reprodução da força de trabalho no ambiente doméstico, não tendo uma acumulação do capital, seus afazeres domésticos foram vistos como uma vocação natural da mulher, sendo excluída do trabalho assalariado.

Ressalta-se que se trata de um contexto do século XIX no qual a posição da mulher é redefinida, restringindo-se ao papel de dona de casa, houve uma divisão sexual do trabalho: “[...] sujeitou as mulheres ao trabalho reprodutivo, mas também aumentou sua dependência, permitindo que o Estado e os empregadores usassem o salário masculino como instrumento para comandar os trabalhos das mulheres [...]” (FEDERICI, 2017, p. 146).

No entanto, em meados do século XVI, o Estado tinha como objetivo restaurar a proporção populacional, então, adotou métodos disciplinares com a intenção de regular a procriação, exercendo o controle sobre os corpos das mulheres. Federici (2017) demonstra que essa guerra contra as mulheres foi denominada caça às bruxas, erradicando qualquer forma de controle da natalidade, sob a pena de morte, castigos até mesmo sendo queimadas em fogueiras.

Esse período, de caças às bruxas, evidenciou as perseguições sofridas por mulheres, em razão de ferir contra expectativas sociais, políticas e religiosas da época, imposta pelo Estado e a Igreja. Uma das acusações de bruxarias sofridas por mulheres era de que as transformações pelas quais ocasionaram a base do capitalismo destruíram os meios de sobrevivência, defendido como base do seu poder social, o que, na verdade, resultou na dependência das mulheres, a caridade fortalecida nos laços comunais, o que deveria ser eliminado na base do sistema capitalista.

As mulheres foram perseguidas e punidas, houve uma certa vigilância sobre os corpos delas, sob sua liberdade de escolhas. Passaram a estar sob uma situação de invisibilidade como trabalhadoras, um trabalho não remunerado gerando uma dependência ao homem que trabalha fora do ambiente doméstico e que é remunerado pela sua força de trabalho. Houve um ocultamento do trabalho feminino e a inferioridade natural.

A divisão das coisas e das atividades estão fundamentadas nas oposições entre homens e mulheres, como afirma Bourdieu (2014), e isso parece estar na “ordem das coisas”. O autor reconhece que esses esquemas de pensamento se aplicam de forma natural, de modo com que a sociedade em geral apoie esse tipo de estrutura e organização em seu cotidiano de forma consciente e até mesmo intencional, sobretudo tendo como base os aspectos biológicos, dispensando a “justificação”.

Adota-se uma divisão entre os sexos, nomeada como uma ordem simbólica, que faz com que as divisões da “ordem das coisas” e das atividades sejam por meio da oposição do ser masculino e feminino, como relata Bourdieu (2014). Essas oposições são construídas a partir das divisões naturais, que se fortalecem e propagam-se afirmando como um modelo hegemônico.

Para melhor tratar do assunto, Bourdieu (2014, p. 19) demonstra por meio da Figura 2 como que as diferenças são construídas de forma naturalizada, de modo que não precise de uma explicação para essa divisão sexual, conseqüentemente, se faz presente nas práticas cotidianas.

De acordo com a Figura 2, o autor retrata como a dominação se legitima por meio da forma simbólica. E a dominação masculina, vista de modo natural, inquestionável, tem sua origem construída nas diferenças, e isto faz parte da forma de como o indivíduo compreende o mundo.

Bourdieu (2014) destaca os princípios e valores sendo incorporados socialmente a partir do sexo masculino, de forma naturalizada, tornando-se aceitável tais padrões. O que é notável com base na Figura 2 são as divisões sociais construídas, e que perpetuam até nos dias atuais, e a sociedade como um todo organiza-se a partir desta divisão entre os sexos.

FIGURA 2 - Esquema sinóptico das oposições pertinentes.

sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados [...].

Reconhece que o patriarcado é uma forma de soberania, controle e de domínio, que se estrutura na forma de poder e a sua manutenção configura-se por meio das organizações sociais. Nesse aspecto, o homem ocupa um lugar de privilégio social, e à mulher cabe uma vida privada no ambiente familiar, excluída das tarefas públicas.

Narvaz e Koller (2006a) ressaltam que a família é resultado das formas históricas de organização, e que ao longo do tempo houve diferentes maneiras de organização familiar, e um desses modelos foi a família patriarcal, perpassando desde a Idade Média, a modernidade até o século XVII, enfraquecendo no final do século XVII. Esse tipo de organização familiar era pautado no homem, sendo ele o centro da família, e o chefe da casa. Porém, não se pode desconsiderar as outras formas de organização familiar, há outros modelos de família que são chefiados por mulheres, como é o caso das famílias matrifocais, matrilineares e matrilocais.

No livro *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, Engels (2017) explica os modos de organização da vida social e familiar, e também demonstra como a opressão de gênero se fundamenta, a formação do matrimônio e as formas como a autoridade masculina vão se constituindo socialmente.

O autor sinaliza que a ordem social pela qual o homem vive é resultado de uma dada época histórica e que está vinculada a dois tipos de produção: o primeiro demarca um contexto de desenvolvimento do trabalho, e o segundo, da família.

Engels (2017) tem como referência o antropólogo norte-americano Lewis H. Morgan, que realizou pesquisas sob as formas de organização das famílias primitivas das tribos indígenas localizadas no Estado de Nova York. No livro são mencionados três tipos de família: o primeiro modelo de família é a Consanguínea, no qual há uma exclusão nas relações sexuais entre pais e filhos, não podendo relacionar-se. Já as formações conjugais ocorriam entre grupos classificados por gerações, como irmãos e irmãs que podiam ser necessariamente marido e mulher. Com relação à reprodução, esta ocorria por meio de relações carnavais.

Já com a família Panaluana, irmãs e irmãos não podiam manter relações sexuais carnavais, ficando ao encargo do grupo de sobrinhas(os) e primas(os). Então entende-se que o matrimônio se efetivava por grupos dentro de comunidades comunistas, um grupo fechado de

parentesco consanguíneos que é determinado pela linha feminina, não podendo casar uns com os outros.

A família Sindiásmica representa uma característica ainda muito utilizada nos casamentos atuais, o matrimônio por pares, envolvendo dois indivíduos, isto não retira o direito do homem em praticar o ato da traição, envolver-se com outra pessoa que não faz parte de seu matrimônio. Para as mulheres, isso não era aceitável, ela tinha de ser fiel ao esposo, caso contrário poderia sofrer penalidades, como o castigo. Nessa constituição de família, se houvesse casos de separação entre o casal, era dado o direito materno à esposa.

Em todas as formas de família aqui apresentadas, Engels (2017) descreve que é a partir da família Sindiásmica que se inicia o processo de desenvolvimento do modelo de família monogâmica, sendo uma forma de relacionamento que o sujeito tem apenas um único parceiro em seu relacionamento durante a vida.

O regime da monogamia refere-se ao tipo de relacionamento no qual uma pessoa só pode ter um cônjuge, entretanto, em alguns casos essas condições só se aplicam às mulheres, por conta de que há homens que mantêm relacionamentos extraconjugais, fora do seu matrimônio. O homem era considerado o chefe de casa, exercendo poder sobre os demais membros de sua família, e tinha como função a finalidade da procriação e a paternidade, fortalecendo o patriarcado. Engels (2017) considera que o modelo monogâmico é uma escravidão de um sexo sob o outro, e o autor ainda retrata que a primeira divisão de trabalho se dá por meio da procriação dos filhos que difere a mulher do homem.

De acordo com Wolkmer (2006), no livro *A Cidade Antiga*, de Fustel Coulanges, fica explícito como as instituições (a família) foram sendo criadas, as regras e os princípios que foram orientadores na antiguidade clássica. A família romana e a grega tinham como princípio a autoridade, que fica incumbida ao *Pater Familias*, que, além de exercer o papel de pai e chefe familiar, também exercia funções como chefe político, sacerdote e juiz. Nesse aspecto, o homem ocupa um espaço destinado à vida pública.

Essas famílias gregas e romanas sofreram fortes influências por parte de religiões primitivas que determinaram o casamento como uma autoridade paterna, então, a religião foi responsável pela formação da família vista como uma instituição. Wolkmer (2006) relata que o ato de se casar para a mulher significava o abandono do lar paterno e a adoração aos deuses do esposo, a cultura adquirida anteriormente na casa de suas famílias era toda suprimida, passando a ser submetida à cultura do marido.

A família antiga acreditava em crenças referentes aos mortos e o culto devido a eles, então a felicidade da pessoa morta era decorrente da sua conduta no decorrer da vida e dos

seus descendentes e o que estes tinham a seu respeito após a morte, como explica Wolkmer (2006). Então, não poderia haver a extinção dos descendentes, e isso era um motivo para todos quererem deixar filhos, e estes deveriam ser gerados por pais que tivessem sido casados de forma religiosa. Vale ressaltar que a mulher não poderia ser estéril, se caso fosse, o casamento poderia ser desfeito.

O tipo de relacionamento monogâmico aplica-se muito nos relacionamentos matrimoniais com o patriarcado. De acordo com Narvaz e Koller (2006a), ainda nos dias atuais existem dois tipos de patriarcado, sendo eles: o tradicional, que exerce a autoridade e poder do pai sobre a família, modelo este que entrou em declínio no final do século XVII; e o outro modelo é o moderno, que se consolida sob o direito conjugal com base no matrimônio, onde os maridos exercem seus direitos de forma natural sobre a vida civil, trazendo princípios do patriarcado tradicional.

Hirata et al. (2009) demonstra que no final do século XX com a segunda onda do feminismo nos anos de 1970 no Ocidente, a expressão patriarcado refere-se ao poder dos homens. Entretanto, Antes do século XIX, patriarcado referia-se aos dignitários da Igreja, os primeiros chefes de família. Nos dicionários ingleses aparecem a primeira acepção do termo patriarcado, *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando), encontrado no arcaico e na monarquia, a figura do pai representa autoridade, e a origem das gerações subsequentes.

O segundo sentido de patriarcado que permaneceu até os anos de 1970, por Morgan e Bachofen, demonstra a existência de um direito materno que foi deslocado para o direito paterno. De acordo com Hirata et al. (2009), autores do século XIX conceituaram a palavra patriarcal como um adjetivo de virtudes patriarcais, qualidades de povos que viviam no campo em pequenas comunidades agrícolas composta de famílias, vida comunitária e outras. Essa era uma maneira de viver opondo-se à cidade, à industrialização e ao assalariamento, conforme afirmam Hirata et al. (2009).

O terceiro sentido da palavra patriarcado remete ao sistema de opressão a mulheres, por parte dos pais e maridos. Como esclarece Hirata et al. (2009), é uma dominação dos homens mesmo advindo de um parente (pai) biológico ou do esposo. Antes do casamento, a mulher é submissa ao pai, o chefe e responsável pela família, quando a mulher se casa fica sob a dominação do marido.

De acordo com Lerner (2019), o patriarcado é conceituado a partir de uma construção histórica formada por homens e mulheres em um processo histórico no qual por quase quatro mil anos a vida das mulheres estava restrita a um modelo patriarcal paternalista, no qual o pai era superior (dominador) e os filhos faziam parte do grupo subordinado, inferior.

A primeira organização patriarcal apareceu no Estado arcaico, havendo suas regras, valores, papéis sociais e comportamentos apropriados de acordo com o sexo. O período neolítico foi marcado pelo desenvolvimento da agricultura, na opinião de Lerner (2019), o que fez com que houvesse troca de mulheres intertribal, para eles isso seria interessante, pois, assim, as mulheres poderiam produzir mais filhos que seriam utilizados como mão de obra para aumentar o produto e acumular excedentes.

Os homens como grupo detinham de direitos e poderes sobre as mulheres, as quais também eram trocadas ou vendidas para casamento em benefício financeiro à família. Eram compradas para a escravidão e como parte da mão de obra incluíam serviços sexuais e reprodutivos, conforme demonstra Lerner (2019).

As meninas competem o papel de esposas e donas do lar, com obrigação e direitos restritos, as filhas só saem da subordinação do pai caso elas estabeleçam um matrimônio, estando sob a proteção de outro home: “[...] a base do paternalismo é um contrato de troca não escrito: sustento econômico e proteção oferecida pelo homem pela subordinação em todos os campos, serviço sexual e trabalho doméstico não remunerado oferecido pela mulher [...]” (LERNER, 2009, p. 269).

No segundo milênio, as sociedades mesopotâmicas comercializavam as filhas de famílias pobres de baixa renda para o casamento ou prostituição para assegurar o auxílio econômico e a posição econômica de suas famílias. Também utilizavam as filhas e esposa como garantia de pagamento ao credor.

Para Lerner (2019), o Estado arcaico que emergiu no antigo ocidente em meados do segundo milênio a.C. e teve suas origens idênticas pautadas na dominação sexual dos homens sobre as mulheres, a configuração do Estado arcaico caracteriza o papel do homem dominador sobre sua família.

Nota-se a sexualidade da mulher atrelada a sua capacidade reprodutora e aos serviços sexuais prestados; a mulher como propriedade e recurso do homem (esposo) ou do pai; a mulher em uma situação de produto e comércio, não havendo liberdade sobre seu próprio corpo.

Claude Lévi-Strauss (apud LERNER, 2019) explica que não são as mulheres em si que são reificadas e comercializadas, mas, sim, a sua sexualidade e sua capacidade reprodutiva. A sexualidade das mulheres e falta de liberdade de escolhas e de seu próprio corpo sempre foram controladas pelo outro, o dominador.

Se questionar sobre a situação da mulher como um produto em comércio, a escravização de mulheres de tribo por meio de venda ou negociação, ou até mesmo o preço

cobrado a ser pago para a família da noiva, tudo controlado pelos homens, aí se percebe a noção de propriedade privada, de acordo com Lerner (2019).

Observa-se, então, a noção do termo patriarcado como a presença da dominação masculina que se fundamenta na ideia da mulher inferior e submissa. Desta maneira, Butler (2014) demonstra como os discursos de gênero, a diferenciação entre o homem e a mulher, são fundamentados por meio do binarismo como uma das únicas formas de compreender o gênero, atuando como um poder regulador.

Assim, a concepção do binarismo se fortalece como hegemônico, e, conseqüentemente, desconsidera de forma excludente todo e qualquer tipo de pensamento que vá além da concepção do ser binário. É preciso romper com a distinção entre duas categorias, masculina e feminina, e dar voz e reconhecimento às novas subjetividades, sexualidades e arranjos familiares.

A autora afirma: “[...] uma tendência nos estudos de gênero tem sido supor que a alternativa para o sistema binário de gênero seja a multiplicação dos gêneros [...]” (BUTLER, 2014, p. 254). Porém, ela também sinaliza que uma ruptura com o sistema binário não seria possível fazer uma análise com relação à quantificação de gêneros, um exemplo, é a feminilidade que não existe só um tipo de ser mulher, existem inúmeras mulheres cada qual com características próprias, que não é possível ser quantificadas.

Os conceitos atribuídos socialmente sobre homem e mulher fundamentam-se por meio de uma binaridade decorrente de uma sociedade heterossexual, com fortes fundamentos do falocentrismo que tem um caráter político. A identificação do indivíduo decorre a partir do sexo biológico e depois pelo seu lugar no mundo, lembrando que tudo aquilo que foge das normas vigentes construídas socialmente será marginalizado, levando-a a uma exclusão social, como diz Butler (2017).

A efervescência dos diversos tipos de gênero surge em um contexto do sujeito se impor, de se expressar, de assumir seus lugares e suas posições, se desenvolvendo humanamente, mesmo sabendo que poderá vir a sofrer violações contra sua própria subjetividade. Nessa conjuntura, há uma parte da sociedade que luta para a manutenção da heteronormatividade, impondo de forma violenta contra a própria identidade humana, estabelecendo padrões e modelos universais e absolutos na concepção falocêntrica, como sustenta Peres (2012).

Do ponto de vista histórico, Souza e Carrieri (2010) apontam que até o século XVIII não havia a divisão sexual binária (feminino/masculino) no Ocidente, o modelo de

sexualidade conhecido até esse período era o de *one-sex model*. Os autores retratam que esse modelo se manteve durante aproximadamente vinte séculos, e que só existia um único sexo.

A mulher era vista como representante inferior de um único sexo que possuía hierarquia corporal. No topo dessa hierarquia, estava o corpo do homem considerado como grau máximo de perfeição; havia uma escala de perfeição que começava com a mulher e atingia seu apogeu com o homem. A mulher não era considerada algo diferente do homem, mas um homem invertido e inferior. (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 49-50).

Até o século XVIII, a mulher era considerada como um homem invertido e inferior, os autores ainda declaram que naquela época o ovário da mulher não tinha um nome específico, naquele momento era denominado como “testículos”, o clitóris no momento da descoberta passou a se chamar “pênis da fêmea”.

Observa-se já a hierarquia do sexo, já se havia uma diferença, entretanto, não havia explicação para tal diferença sexual. Segundo Costa (1995 apud SOUZA; CARRIERI 2010), o pensamento iluminista teve forte influência sobre a teoria da diferença sexual que tinha como intuito fundamentar a inferioridade política, jurídico e moral da mulher, havia uma distinção entre a mulher e o homem em decorrência do sexo. E isso acabou por influenciar o modo pelo qual as ciências compreendiam as questões relacionadas a gênero.

A necessidade de diferenciar a mulher e o homem nasce com o pensamento iluminista, que teve coparticipação na influência e disseminação desse pensamento. Não foi exatamente com as diferenças entre os sexos que se condicionou o lugar, e a posição social da mulher foi por meio das discussões de seu “novo estatuto social”. A imagem da mulher no século XVIII e no século XIX fez com que se rediscutisse a diferença de gênero, surgindo a bissexualidade, destituindo com a ideia de um só sexo, como sustenta Souza e Carrieri (2010).

Em geral, Silva, Hall e Woodward (2014) expressam que a identidade remete ao próprio indivíduo, é positiva, pois remete ao que o sujeito é, a identidade depende da diferença e a diferença está atrelada àquilo que ele não é, o que ele nega a ser. O autor diz que “[...] a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é velha’, “ela é mulher’ [...]” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 74). Então, o processo de construção da identidade dele é marcado por fatores externos, ou seja, por meio de outras identidades, e pelo que ele afirma não ser.

As produções sociais da identidade na perspectiva dos estudos culturais se entrelaçam com as diferenças simultaneamente, por exemplo, as afirmações sobre as diferenças constroem os discursos sobre a identidade da pessoa. Quando ela define o que ela é, está dando forma à dela identidade, e, ao mesmo tempo, demarca aquilo que ela não é, que são as diferenças, ou seja, interdependentes e produzidas.

Para Silva, Hall e Woodward (2014, p. 76), “[...] somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais [...]”. Vale lembrar que o contexto de produção das identidades do indivíduo está vinculado com as relações de força e poder, e podem ser definidas a partir do contexto onde a pessoa está inserida e também podem ser impostas, de forma hegemônica.

Há uma disputa de forças no campo das identidades. O desejo de diferentes grupos sociais está em jogo, buscando se legitimar, tentando buscar uma posição de privilégio, e garantindo o acesso privilegiado aos bens sociais. Onde existe a diferença se encontra o poder, e isso demarca um estado de exclusão, daquele que pertence ou daquele que não pertence a determinados grupos.

São processos de inclusão e exclusão, pertencer e não pertencer, essas demarcações atuam nos diferentes segmentos, sejam eles culturais, fatores econômicos, religiosos e outros. As divisões e segmentações limitam aquele que ficará e aquele que não há espaço para ele. Observam-se as relações de poder, hierarquia e privilégio de um grupo sobre o outro.

Ainda sobre o tema identidade, Butler (2017) demonstra que não se deve tratar a identidade como um conjunto singular e fixa, pois, ela perpassa por mutações ao longo da vida. A autora traz, como exemplo, o conceito de mulher, nem as mulheres do mundo se enquadram nessa mesma categoria “Mulher”, com demanda e necessidades singulares. Sabe-se que existe uma pluralidade de mulheres, e outras categorias devem ser consideradas, como raça, classe e sexo.

Hirata (2014) esclarece que a categoria teórica interseccionalidade busca compreender e evidenciar os múltiplos sistemas de opressão, articulando raça, gênero e sexo, é a interdependência nas relações de poder que gera a produção e a reprodução de desigualdades sociais. Ao se fazer uma pesquisa sobre a desigualdade entre homens e mulheres, por exemplo, é preciso considerar a desigualdade entre homem branco e o homem negro, entre uma mulher heterossexual branca e uma mulher homossexual negra.

Estar atento a essas articulações entre raça, gênero e sexo é indissociável para compreender os sistemas de opressão e discriminação de maneira indissociável. Para Hirata (2014), isso quer dizer que não tem como analisar a mulher sem considerar sua raça (branca, negra), gênero (a sua identidade de gênero) e, por fim, o sexo (biológico).

A categoria interseccionalidade surge nos anos de 1990, nos países anglo-saxônicos a partir do Black Feminism, denominado feminismo negro, pela estudiosa e pesquisadora americana Kimberlé Crenshaw. Tal categoria considera de forma abrangente as identidades

múltiplas dos sujeitos. À identidade mulher, por exemplo, existem diferenças a serem consideradas, a cor de pele e a classe econômica, como expõe Hirata (2014).

Crenshaw (1994 apud HIRATA, 2014) apresenta a interseccionalidade em duas categorias, interseccionalidade estrutural e a interseccionalidade política. A primeira diz respeito ao lugar, à posição da mulher de cor a partir da intersecção entre raça e gênero e sobre sua experiência com relação ao matrimônio, estupro e outras formas de violência. Já a segunda evidencia as políticas feminista e antirracista que dão ênfase nas causalidades da marginalização de questões ligadas à violência da mulher de cor.

Nessa perspectiva, Hirata (2014, p. 69) demonstra que “[...] a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política [...]”. Diante da interpretação da autora, é notável que a interseccionalidade aborda a identidade por meio de sua complexidade, considerando as diferenças sociais integradas entre si, como forma de opressão.

A autora faz uso do conceito de interseccionalidade criada por Kimberlé Crenshaw (1994 apud HIRATA, 2014), que sustenta que gênero, classe, raça e sexualidade não podem ser estudados separadamente, e como essas categorias se interagem e se complementam na produção das relações de desigualdades.

Já a utilização do termo de consubstancialidade desenvolvida no final dos anos de 1970, na França, por Danièle Kergoat (2010 apud HIRATA, 2014) mostra que a autora teve como intuito entender como as práticas sociais, especificamente a divisão social do trabalho entre homens e mulheres, perpetuavam com relação à classe, ao gênero e à origem.

À frente das questões levantadas por Hirata (2014), é importante destacar a semelhança entre as duas concepções, de interseccionalidade e consubstancialidade, porque defendem a não hierarquização das formas de opressão. Entre as categorias de classe, raça e sexo, não há uma ordem que denomina uma sobreposição sobre a outra.

Então, a intersecção e a consubstancialidade buscam compreender como as formas de diferença social, opressão, violência se desencadeiam de forma unânime, as dimensões sociais se entrelaçam, por isso, o dever de pensar nas formas de dominação como um conjunto unificado que se legitima para sua reprodução a todo o instante.

Se olhar para a constituição da sociedade, notará o quanto a diversidade é rica, e quando se pensa no espaço escolar isso não é diferente, porém, nesses espaços ocorrem manifestação de violência. A escola atende por meio da sua formação educacional crianças, jovens, adultos, negros, classe média, burguesia, desfavorecidos, cristão, ateu, percebe-se que são inúmeras pessoas de diversos contextos que precisam e têm de ser valorizadas

culturalmente como forma de abolir qualquer tipo de desigualdade social, por isso, a necessidade de discutir na escola esses assuntos aqui tratados.

Nos centros educacionais se deparam com alunos(as) transexual, bissexual, gays, lésbicas, homossexual, e heterossexual, então, a escola não pode hierarquizar e nem privilegiar determinado grupo, desvalorizando outros. Também, vale lembrar que é importante que a escola valorize a diversidade, não lisonjeando as diferenças.

[...] normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais [...]. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 83).

Fica evidente que não se pode fixar uma determinada identidade como única, padrão, e referência, um exemplo é quando se refere à identidade sexual heterossexual, que é vista como um modelo absoluto de forma padronizada e naturalizada. Ser heterossexual socialmente é como se fosse algo inato, uma característica própria, diferentemente de uma afirmação da identidade homossexual, que, nesse caso, já é visto como anormal, atípico, diferente, irregular, que aí sim existe uma ênfase na identidade.

A construção da identidade vive em uma força de coibição, ela é regulada a todo o momento, os corpos e os desejos são proibidos de viver, manifestar e de se expressar e isto resulta na formação do eu do sujeito. Butler (2009) esclarece sobre a identidade de gênero e a orientação sexual como duas coisas desassociadas, uma não é determinante perante a outra, o gênero não influencia na identidade de gênero, nem mesmo na orientação sexual.

Vale relembrar que a identidade de gênero diz respeito de como a pessoa se sente, se enxerga, e se reconhece. Um exemplo é que no momento do nascimento um determinado indivíduo nasce com o sexo biológico masculino, mas, ao longo de seu desenvolvimento, ele se reconhece como mulher, utiliza os fenótipos femininos, caracterizada pela sua identidade de gênero e a sua orientação sexual diz respeito ao relacionamento afetivo sexual com pessoas do mesmo sexo ou do sexo opostos.

Compreensivelmente, a autora faz um esforço para mostrar que o sexo biológico não define a identidade de gênero, e nem mesmo esta explica a escolha dos relacionamentos afetivos por conta de sua orientação sexual. Butler (2009, p. 100) reconhece que “[...] não se pode prever, com base no gênero de uma pessoa, qual identidade de gênero ela terá e qual ou quais direções do desejo essa pessoa, ao final, levará em consideração e seguirá [...]”.

A construção da identidade de gênero perpassa por uma conjuntura dos significados sociais e os próprios padrões estabelecidos sobre o gênero. Nesse sentido, Butler (2017, p.

43) questiona: “[...] em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constituem a identidade [...] e como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis da identidade? [...]”.

Isto é importante para compreender como a identidade de gênero é constituída e mantida a partir dos significados sociais e culturais interligados com os conceitos atribuídos sobre o sexo. A sociedade cria uma representação e *performance* em torno do gênero, e muitas das vezes as pessoas se submetem e se conformam com tais normas e padrões de gênero instituído culturalmente, há uma relação de coerência entre identidade de gênero.

Fraser (2002) concentra seus estudos na luta pelo reconhecimento da diferença, sob uma ótica cultural e a redistribuição, do ponto de vista material, que minimiza as desigualdades econômicas, como uma medida de reparar as injustiças. A ideia central perpassa sobre a identidade de grupos coletivos para que estes sejam reconhecidos por meio de políticas de identidade. A autora propõe políticas de reconhecimento e a redistribuição de modo igualitário e democrático sob uma perspectiva de justiça social.

O contexto do qual a autora advém é o da globalização, um dos responsáveis pelas desigualdades econômicas que poderão vir a representar um risco às políticas de justiça social, em razão do processo de transição das políticas de redistribuição deslocando-se para as políticas de reconhecimento, pois as duas não sustentam suas concepções de forma isolada e segregada uma da outra.

Então, a autora afirma: “[...] abordagem que proponho requer que se olhe para a justiça de modo bifocal, usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco [...]” (FRASER, 2002, p. 11).

Quando se provoca a injustiça sob o ponto de vista econômico que atinge sujeitos, povos, culturas ou grupos, isso causa uma desigualdade social, que pode ser provocada por meio do mercado de trabalho, desigualdade de rendimentos, exploração e outros. Para a autora, uma das alternativas de solucionar tal problema são as políticas de redistribuição, decisões tomadas em torno de investimentos que garantam a transferência de tais rendimentos, a reestruturação das tarefas e divisões de trabalho.

Segundo Fraser (2002), deve-se atentar sobre as falsas políticas de reconhecimento, que tentam, por meio de estatutos, instituir hierarquias já institucionalizadas, predominando determinados valores culturais. É preciso fazer esforços para reconhecer e valorizar a

diversidade, contrapondo a qualquer tipo de ordem simbólica que desrespeite a identidade de determinados grupos minoritários.

Outro aspecto que a autora sinaliza é o “problema da reificação”, que é quando a diferença cultural é reconhecida de forma distinta, diferenciada, e desassociada dos demais. A diferença aqui é entendida como uma fronteira cultural. E isso acaba provocando conflitos e rivalidades entre os grupos culturais, tendo como consequência a intolerância cultural, como menciona Fraser (2002).

Nesse sentido, “Necessitamos de uma concepção não-identitária que desencoraje a reificação e promova a interação entre as diferenças, o que significa rejeitar as definições habituais de reconhecimento [...]” (FRASER, 2002, p. 14). Desse modo, o reconhecimento é legitimado a partir de uma determinada identidade cultural de grupos específicos, o que causa uma depreciação dos demais grupos que não são considerados legítimos.

Como estratégia de reparação a esse dano, a autora aconselha que sejam criadas políticas de reconhecimento que contestem qualquer tipo de imagem depreciativa de determinado grupo social e cultural, sendo esta desrespeitada pela cultura dominante. É preciso que tal cultura ou grupo seja valorizado e respeitado de maneira que haja consideração e reconhecimento por parte da sociedade. De modo que haja políticas públicas de reconhecimento e de redistribuição econômica que vise a erradicar as injustiças sociais, para que nenhum grupo seja desfavorecido social e economicamente por sua cultura, e que na sociedade não haja grupos discriminados e nem depreciação das identidades culturais.

Por fim, a autora chama a atenção sobre os riscos que a globalização pode causar ao Estado e no seu poder reparador de injustiças sociais, em decorrência disso, “[...] estão sujeitos às pressões dos Estados mais poderosos. De qualquer das formas, tais organizações são provavelmente demasiadamente globais, demasiadamente orientadas para universais abstractos para lidarem com todas as formas de subordinação de estatuto [...]” (FRASER, 2002, p. 18).

Os assuntos e decisões relacionados a políticas de justiça social a serem implementadas estão sujeitos a um nível de decisão global, já que o estatuto (os padrões institucionalizados de valores culturais que negam o reconhecimento de alguns grupos impedindo a relação de paridade) recorre a uma orientação e decisões universais, e o Estado fica subordinado a outras instâncias reguladoras. Isso pode ocasionar um quadro desajustado e descomprometido com a realidade social de grupos mais vulneráveis. A autora remete que muitos processos econômicos obedeçam às decisões e alternativas transnacionais.

À vista de perceber como os PPPs e as profissionais da educação, bem como professoras, coordenadoras e gestora, compreendem e tratam as questões de gênero, a seção adiante faz uma análise utilizando a aparência e a essência. Investigando a essência do objeto por meio da técnica de coleta de dados, a entrevista, é possível demonstrar as determinações, a verdade da realidade concreta para além da simples aparência do PPP.

4 GÊNERO NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DOS PPPs E DOS PROFISSIONAIS: ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA

A educação básica é um direito de todo cidadão. A escola não é responsável somente por garantir o acesso e permanência desses alunos, é preciso um projeto político-pedagógico que esteja sensível e comprometido com a formação dos cidadãos emancipados e na construção da sociedade. Desse modo, a proposta deste trabalho é verificar a compreensão de gênero na perspectiva dos profissionais de educação e analisar como as questões de gênero e sexualidade são tratadas nos projetos político-pedagógicos de escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba, MS.

O objeto de pesquisa, o projeto político-pedagógico, enquadra-se na ontologia marxista, pelo fato de o método permitir realizar um movimento dialético, evidenciando a realidade social, onde são produzidas as condições objetivas e subjetivas de existência. O método concreto social consiste em uma unidade metodológica, em uma relação determinada histórica e socialmente.

A pesquisa realizada vai ao encontro do método escolhido, materialismo histórico-dialético, uma vez que possibilita analisar a realidade objetiva que faz parte do objeto. Para Triviños (1987, p. 56), “A realidade objetiva, ou seja, a matéria, está integrada por infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real [...]”. Então, este trabalho se propõe analisar desde o PPP ao contexto ideológico por trás de cada política pública educacional que é referência para a elaboração deste documento, investigando em que medida essas falas (entrevistadas) reforçam uma estrutura social capitalista.

Para Marx, a relação com a teoria não se limita à busca pelas determinações, mas, sim, explicar as causas de relação e efeito de dado objeto, fortalecendo-se por meio da teoria, que proporcionará a sustentação da pesquisa de forma com que o pesquisador compreenda a essência do objeto, como menciona Netto (2011).

A investigação proposta se preocupa em captar as articulações, conexões, contrariedade e o movimento que queremos compreender, discutindo e interpretando a realidade de modo que por meio das abstrações se chegue ao concreto. Da perspectiva assumida, a investigação é um processo de construção do concreto, partindo do objeto (PPP) e das suas relações estabelecidas, analisando as suas condições reais para verificarmos quais as determinações.

A lógica dialética exige que se vá mais além. Para conhecer verdadeiramente o objeto é preciso abarcar e estudar os seus aspectos, todas as ligações e mediações.

[...] [A] lógica dialética exige que o objeto seja tomado no seu desenvolvimento, no seu automovimento, (como diz, por vezes, Hegel) na sua mudança. (LANINE, 1990 apud TULESKI; CHAVES; LEITE, 2015, p. 23).

Convém pensar o objeto como um conjunto histórico, em constante movimento, pressupondo a organização geral dos fatos. Ir para além da aparência do objeto, procurar investigar quais os indicadores e sinais que está por trás, as razões de causas e efeitos que permitirão explicar as circunstâncias reais.

A análise será sobre a categoria marxista, que se configurará a partir do ponto de partida de análise na unidade dialética, a essência e aparência do objeto. Sobre esse aspecto de análise, encontra-se em Vesentini (1987) a seguinte argumentação:

O que são aparência e essência no pensamento dialético? Aparência é a forma de aparecer do ser, a sua expressão fenomênica, [...]. E essência significa aquilo que determina, que dá significado à existência, que permanece mesmo com as modificações fenomênicas. [...] A essência, portanto, consiste no mais alto grau de abstração – ela é “a verdade do ser”. (VESENTINI, 1987, p. 21, grifo do autor).

Em um primeiro momento deste trabalho, realizou-se uma apreciação dos PPPs das escolas, tendo como parâmetro a categoria aparência. Tal procedimento ocorreu no intuito de caracterizar e conhecer os seus princípios, objetivos e perfil do estudante que se pretende formar, bem como se eles apresentam ações didático-pedagógicas no que se refere ao gênero.

O procedimento de análise dos PPPs é o momento de captar os aspectos de aparência (a tese ou a proposição) que qualquer indivíduo interessado poderá conhecer por meio da apreciação da pesquisa documental. Por outro lado, a verdade do ser revela quando se ouve o que os sujeitos têm a expressar sobre o processo, a entrevista demonstra a fala que é coletivamente construída, o qual, permite compreender esse processo social e cultural que também faz parte da síntese possível, aproximando da essência do objeto.

Na pesquisa de campo, no contato com a realidade, a intenção foi coletar dados e absorver aquilo que se entendia na essência, que poderia ser expressa no discurso. Nesse momento da pesquisa, aproximou-se de algumas pessoas envolvidas no processo investigativo para possivelmente abordar aquela que é a categoria crucial do materialismo dialético, que é a contradição que se apresenta na realidade objetiva, conforme explica Triviños (1987).

A dialética, método que permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações, leva à aproximação desses dois entes – o docente e o discente – que, em posição diferente, interagem em um processo de desenvolvimento de suas qualidades. A coleta de dados teve a intenção de identificar como se compreendem as questões de gênero, e se a escola desenvolve algum tipo de ações ou projetos que tenha como objetivo a busca pela equidade de gênero.

Dessa forma, o objeto de pesquisa foram os projetos político-pedagógicos de três escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba, MS. O critério utilizado na escolha da rede estadual justifica-se pelo fato de se ter a possibilidade de apresentar o que o PEE-MS assegura com relação à discussão no campo do gênero. Com isso, torna-se possível promover uma reflexão sobre como as escolas pesquisadas se baseiam neste plano para a construção do seu PPP e nas demais políticas educacionais.

Como procedimento de pesquisa, a análise documental dos PPPs ficou restrita aos anos de 2016, 2017 e 2018, averiguando se há neles algum projeto previsto a ser desenvolvido que visa a incorporar as discussões de gênero no currículo escolar.

Além do mais, para uma sustentação científica deste estudo foi feita uma análise documental com o intuito de evidenciar as recomendações de leis e de documentos educacionais federal e estadual com força de lei, como LDB, PCN, DCN, PNE, PEE-MS e BNCC, evidenciando o que estes pressupõem sobre gênero.

Nesta pesquisa, os documentos analisados são considerados como fontes de pesquisa. Para Silva, Almeida e Guindani (2009), o conceito de documento não se restringe somente a fontes impressas, mas tudo aquilo que é capaz de registrar, e de comprovar, e isso pode ser escrito ou não, o material em si servirá de conteúdo como fonte de esclarecimento de dada questão.

Também, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro entrevistadas no total, sendo uma com a gestora, uma com a coordenadora e duas professoras com o objetivo de reconhecer por meio das falas das docentes como é compreendido as questões de gênero dentro da escola. Ludke e André (1986) fazem uma discussão com relação à entrevista, sendo ela uma forma técnica de coleta de dados que mais promove uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, de forma não hierárquica, porém, havendo respeito por parte do entrevistador sobre o sujeito entrevistado, dando voz e reconhecimento a este.

“A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente a informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Há uma liberdade, proporcionando mais flexibilidade, abrindo espaço para o aprofundamento, exploração. Esta é uma técnica que possibilita problematizar determinado assunto.

4.1 Percurso da abordagem metodológica: método e técnica de pesquisa

Ao contrário dos pensadores modernos, para Marx o seu pensamento se instaura como uma ontologia, o modo pelo qual conhecerá a realidade, “[...] isto porque ele compreende as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social [...]” (TONET, 2016, p. 86).

A constituição ontológica compreende o conhecimento como uma das dimensões do ser social, então, o conhecimento é umas das dimensões do todo, da totalidade. Assim, Tonet (2016) explica a função social ontológica que são as determinações do indivíduo, na medida em que este conhecimento atua na produção e reprodução do ser social como um todo, nas suas práxis.

E o ser social é a possibilidade de desvendar o objeto em sua concretude, conhecer a realidade “Trata-se, pois, para Marx de partir não de ideias, especulações ou fantasias, mas de fatos reais, “empiricamente verificáveis”, no caso os indivíduos concretos, o que eles fazem, as relações que estabelecem entre si e as suas condições reais de existência, para então apreender as determinações essenciais que caracterizam este tipo de ser e o seu processo de reprodução [...]. (TONET, 2016, p. 97).

Os pressupostos do objeto precisam ser verificáveis de forma empírica, analisar o objeto sobre suas múltiplas determinações, o processo histórico e social pelo qual o objeto foi construído, é problematizar a realidade. É analisar as condições materiais no qual o objeto está imerso.

Assim, o objeto analisado nesta pesquisa serão os PPPs de três escolas pertencentes à rede estadual no município de Paranaíba, MS, que ofertam os anos iniciais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Os PPPs analisados estão disponibilizados via *online* pelo portal de sistemas (<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>) da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), assim é possível fazer a leitura na íntegra do documento, utilizando o ano de referência desejado, o município e a unidade escolar escolhida.

No momento de delimitação do objeto, a princípio, seriam analisados todos os PPPs da rede estadual do município de Paranaíba, MS, totalizando cinco escolas. Entretanto, duas destas foram descartadas da pesquisa em razão de não atender um dos critérios do procedimento da coleta de dados, que é a escola possuir docentes efetivos no ensino fundamental I. A escolha de escolas com professores efetivos deu-se pela garantia de permanência desses professores na instituição de ensino sem que houvesse prejuízo para o desenvolvimento da pesquisa.

Diante do exposto, o caminho a ser trilhado nesta seção metodológica busca pesquisar a essência do objeto, em sua forma dinâmica. Por essa razão, a pesquisa perpassa desde o PPP até os discursos dos profissionais em educação que estão envolvidos na elaboração e

organização deste documento, resultando nas políticas públicas e o que elas preveem sobre o gênero. Assim, “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (NETTO, 2011, p. 22).

Os aspectos analisados, a fim de perceber a existência ou não do trabalho com gênero na escola, foram sobre os projetos desenvolvidos no ambiente escolar durante o ano letivo. Foram observados nos PPPs (2016, 2017, 2018) das três instituições pesquisadas quais os tipos de projetos haviam sido desenvolvidos, e se entre eles havia algum que discutia, trabalhava e desenvolvia a temática de gênero. Para além disso, também foi observado no documento se nos objetivos, missão, visão, e nos valores a escola expressava a sua pretensão de desenvolver uma educação que garantisse a equidade de gênero.

É preciso entender os processos no qual o objeto, o PPP, está submerso, as circunstâncias que determinam a elaboração e implementação deste documento, o que é considerado importante a ser discutido no ambiente escolar ou o que deve ser ignorado, o que é reconhecido e o que é silenciado. Sabe-se que há fatos e fenômenos por detrás do objeto, e isto irá justificar o comprometimento da escola em desenvolver ou não trabalhos relacionados à discussão de gênero.

Para a interpretação das análises não será utilizada a abordagem qualitativa, conforme afirmam Tuleski, Chaves e Leite (2015). A teoria materialismo histórico-dialética possui uma epistemologia que é capaz de legitimar a cientificidade a partir do próprio método.

Desta maneira, a abordagem qualitativa possui uma lógica formal e excludente, tratando o objeto de pesquisa de maneira imediata, sem considerar suas mediações. Tuleski, Chaves e Leite (2015). Tuleski, Chaves e Leite (2015) expõe que para o materialismo histórico-dialético é necessário considerar a realidade, que, muitas vezes, não está explícita, levando em conta as mediações para além da aparência, chegando às contradições.

A maneira como se elabora o PPP, o referencial teórico que a escola utilizará para se embasar, as discussões em torno do que se pode prever para ser desenvolvido no ano letivo considerando as especificidades da própria escola, a sua demanda, e a comunidade local são particularidades que dão forma e essência ao objeto.

Para melhor compreender as circunstâncias em que o PPP é produzido e a qual se embasa, é preciso considerar as leis educacionais federal e estadual e o que estas contemplam sobre o gênero, como LDB; PCNs; DCN; PNE; PEE-MS; e BNCC.

Os autores Silva, Almeida e Guindani (2009) sinalizam que a metodologia adotada possibilita ao pesquisador um conjunto de instrumentos que poderão ser utilizados como

coleta de dados, que ao mesmo tempo condiz com a metodologia escolhida diante do problema de pesquisa. Então, o uso de documentos como um dos instrumentos de coleta de dados extrai informações de acordo com o objetivo que faz compreender o objeto, mostra os vestígios a partir do que se busca elucidar.

“É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito [...]”. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8).

Os documentos examinados, como já citado, foram uma fonte de informação, que permite investigar como eles tratam as questões de gênero, por exemplo, como estes documentos possibilitam desenvolver a equidade de gênero na escola? Será que há uma instrução, diretriz ou uma orientação que contribua na forma de como a escola pode vir a incorporar essas questões em seu trabalho pedagógico? As leis educacionais são orientadoras no processo de elaboração do PPP? As informações extraídas dos documentos analisados precisam ter um embasamento teórico, que possibilitará ao pesquisador saber quais as categorias serão consideradas fonte de pesquisa.

Silva, Almeida e Guindani (2009) registram que, com base nos documentos, é necessário olhar criticamente a conjuntura por onde tal documento foi processado e elaborado, o contexto histórico de sua produção, perpassando pelo campo socioeconômico e político de dada época. Todos esses fatores são determinantes na forma de como o documento é elaborado; ele expressa um conjunto de circunstâncias. Esses documentos educacionais que serão analisados responderão os interesses de uma determinada época histórica, por isso, a necessidade de ver a procedência deles, sua lógica interna e seus interesses próprios.

O documento em si, de forma isolada, demonstra vestígios, dando alguns sinais que não podem ser estudados de forma separada e isolada, “[...] a análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico [...]” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

As contribuições do referencial teórico foram importantes para fundamentar a pesquisa e a análise dos dados. É uma fonte de pesquisa bibliográfica que auxilia na construção do objeto de pesquisa de modo científico. Por meio dele é possível orientar e definir quais categorias vão ser importantes para a pesquisa, constituiu como um instrumento para a interpretação dos dados coletados. A análise desses documentos, PPP, LDB, PCN, DCN,

PNE, PEE-MS e BNCC, serve para compreender de que forma a escola está fazendo uso desses documentos para a elaboração dos projetos político-pedagógicos

Os dados documentais serão analisados a partir de pesquisas bibliográficas, referenciando autores que irão contribuir cientificamente com a temática de gênero e dos projetos político-pedagógicos. Nesse sentido é que Netto (2011, p. 20) complementa: “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...]”.

Pela teoria e seus embasamentos, é possível que o pesquisador reproduza nas suas estruturas de pensamento o objeto real, que é possível captar a imagem reflexa, a imagem subjetiva do objeto, reproduzindo e interpretando pelo plano ideal, é preciso conhecer as atividades reais que regem as relações.

De forma geral, Netto (2011) explica que essa reprodução da teoria no plano de pensamento não deve ser compreendida de forma mecânica, de modo a representar uma dada realidade, “[...] para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*) [...]”.

(NETTO, 2011, p. 25, grifo do autor).

Assim, para Marx, no processo é necessário que, “[...] na investigação, o sujeito ‘tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas’ [...]”.

(MARX, 1968 apud NETTO, 2011, p. 25, grifo do autor).

Como pesquisadora, é indispensável apoderar-se da matéria, a matéria aqui é o PPP, como se dá o seu desenvolvimento, quais as conexões entre ele, no seu processo de elaboração são consideradas as leis educacionais estaduais e municipais em torno do que se diz sobre o gênero, quais são os níveis de consciência das pessoas ali envolvidas na construção do documento, as suas interferências são sustentadas ideológica e cientificamente, crítica ou conservadora, tudo isto é determinante no processo; essa são as conexões imersas sobre o objeto.

As interferências sofridas pelo PPP dizem respeito à consciência de cada indivíduo, o modo como este se relaciona na sociedade, a maneira de pensar e compreender o mundo são determinantes em razão de seu posicionamento ideológico. Para Viana (2006, p. 14):

A consciência possui um caráter social e é expressão das relações que o indivíduo possui com os outros indivíduos e com o meio ambiente. Mas, além de ser

expressão, ela também é projeção, ou seja, ela não apenas expressa o que existe como apresenta uma visão do existente que pode ir no sentido de lhe aceitar ou negar, mas, principalmente, a consciência também diz o que deve ser, ou seja, apresenta-se como uma ética, uma norma de conduta, e ao mesmo tempo, uma manifestação de desejos e significados produzidos no contexto da divisão social do trabalho, o que produz antagonismo e projetos diferentes no interior de uma mesma sociedade.

Dessa forma, consciência é resultado das circunstâncias sociais na qual o homem está inserido, e a realidade dinâmica da sociedade impacta de forma decisória na formação da consciência, e na constituição do sujeito. As condições pelas quais a consciência vai se formando é decorrente de um processo histórico, traz significados conforme justifica Viana, N. (2006).

E o autor afirma: “[...] existe uma consciência que pode ser considerada práxis, ou seja, atividade consciente que se coloca para si mesma uma finalidade [...]” (VIANA, N., 2006, p. 14). Então, pode-se questionar qual a finalidade do sistema educacional em se ausentar da responsabilidade de lidar com questões de gênero, um palpite seria a preservação de uma sociedade heterossexual, como um modelo sexual naturalizado.

A prática e a atuação do profissional em educação não se isentam da neutralidade, a cada decisão do que será desenvolvido, o que é importante, o que deve ser desconsiderado, o que não é visto como responsabilidade da escola de ensinar tem uma finalidade, e um efeito.

Nesse sentido, para melhor perceber como a consciência age sobre as três leis da dialética da natureza, este trabalho dá mais evidência e importância para a terceira lei. Konder (2008) explica que uma das principais bases do materialismo histórico-dialético decorre nos princípios que Engels nomeou como “Dialética da Natureza”, assim como história da sociedade humana; a primeira é a Lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); a segunda é denominada Lei da interpenetração dos contrários; e, por fim, a terceira é a Lei da negação da negação.

De acordo com Konder (2008), a primeira lei diz a respeito às mudanças das coisas que não ocorrem de forma ligeira e apressadamente; há todo um processo de transformação, e nem todos ocorrem da mesma maneira. Já com relação à segunda lei, está pautada nas relações interdependentes das coisas relacionadas à sociedade, há uma inter-relação. Enfim, a terceira lei diz sobre a coerência que prevalece na realidade das coisas, podendo até mesmo ser contraditórias entre si mesmo.

Vale salientar na terceira lei que o movimento da realidade não se cansa em se contradizer. Há uma interação entre as contradições, uma nega a outra, logo, ocorre a negação da negação. Esse aspecto de negar a contradição anterior não desaparece, deixa marcas, aquilo

que se obteve como resultado positivo prevalece na negação atual. A afirmação abrange a negação, assim, a afirmação com a negação é superada, prevalecendo a síntese, que é o resultado da negação da negação, como menciona Konder (2008).

Por meio da coleta de dados, a entrevista semiestruturada, é possível analisar como as contradições, a negação da negação, se apresentam no interior do ambiente escolar, entre as informações obtidas por meio dos discursos (essência) com os PPPs (aparência) e as políticas públicas educacionais (determinações).

Este trabalho não se restringe apenas às aparências, o PPP, mas procura ir além da aparência do que ele parece ser, no intuito de descobrir, por meio das entrevistas semiestruturadas em que medidas este projeto político-pedagógico é promotor da equidade de gênero, assim, é possível explicar as causas mais profundas da realidade, a essência. Há todo um movimento de se contrapor os apostos, a aparência (o que parece ser) e a essência (a realidade). É por meio do PPP que é possível desvelar a unidade, a sua identidade contraditória, conhecer o PPP e a suas aparências, ilusões levam, a partir da realidade, à essência, ao concreto. A discussão crítica será feita sob o concreto, desvelando as determinações.

O caminho a ser percorrido nesta pesquisa em busca da essência se materializa por meio das entrevistas semiestruturadas, em razão da pesquisa de campo. Desse modo, o conceito de pesquisa de campo, para Spink (2003), é o lugar onde o pesquisador irá se deslocar para a coleta de dados que depois serão analisados; é um procedimento que faz parte da coleta e da análise.

Nesse sentido, Spink (2003, p. 25) descreve: “[...] ao relatar, ao conversar, ao buscar mais detalhes também formamos parte do campo; parte do processo e de seus eventos no tempo”. No mesmo tempo em que o pesquisador faz parte do campo, ele também defende a relevância do tema a ser investigado, e se posiciona perante as suas interpretações com o referencial teórico.

O campo é composto de argumentação, discursos e fundamentos, de onde se está inserido como pesquisador, as escolas em si como espaço físico fazem parte da pesquisa, mas dentro dessa instituição (de campo) existem outros conjuntos a serem estudados, os PPPs, e a temática relacionada a gênero.

Para Spink (2003), há uma relação estreita entre “campo-tema”. Este não é um local onde o pesquisador somente observa e o descreve, o pesquisador faz parte desta área desde quando ele escolheu pesquisar sobre um determinado tema, dentro de instituições de ensino delimitadas pelos seus critérios. O campo-tema permite compreender as práticas discursivas

produzidas nesse contexto. Os resultados obtidos dentro do campo-tema produzem uma negociação, que visa a dar contribuições para a práxis.

Então, como procedimento de pesquisa, foi realizado um levantamento via diretoria de ensino de Paranaíba em busca dos sujeitos, professores, coordenadores e gestores que atuassem em instituições de ensino que contemplassem o ensino fundamental I, que fizessem parte do quadro de funcionários efetivos e que tivessem maior tempo de atuação e desempenho no cargo. O percentual de indivíduos a serem pesquisados é de 30% da totalidade encontrada, foi possível identificar 12 pessoas no total equivalentes as três escolas pesquisadas, entre os três cargos (professora, coordenadora e gestora).

Os fatores determinantes para a elaboração das perguntas buscaram evidenciar e extrair informações sobre dois polos, o projeto político-pedagógico e gênero. As formulações das questões visam identificar o que as entrevistadas compreendem sobre o PPP, na sua materialidade no contexto escolar, o empenho no enfrentamento de problemas existentes e sua sustentação teórica marcada por embasamento científico que irá auxiliá-los na sua prática pedagógica. Nesse sentido, os questionamentos asseguram qual é o entendimento à percepção sobre o PPP.

Quanto ao gênero, buscam identificar se as escolas onde as entrevistadas atuam desenvolvem ou não algum tipo de proposta, plano ou ação que evidenciam a equidade de gênero, se há dificuldade ou despreparo em lidar com o assunto, se sentem necessidade de receber uma formação que possa vir a orientar sobre gênero em sua prática pedagógica, se há algum tipo de resistência em desenvolver a temática no ambiente escolar ou se não é de responsabilidade da escola tratar desses assuntos.

Estas perguntas possibilitam reconhecer a essência do objeto, a realidade, as suas contradições entre a aparência e a essência. Também, é possível compreender como é a sua atuação, em seus respectivos cargos, professora, coordenadora e gestora, como esse lugar de atuação é favorável ou não às discussões de gênero.

A entrevista semiestruturada é um instrumento que permite flexibilização e adaptação a partir de como ela vai fluindo sobre o tema, o que no caso de um questionário isso não seria possível. Pode-se aprofundar no assunto a partir das determinações explícitas nas falas, as circunstâncias pelas quais justificam seus posicionamentos.

As autoras Ludke e André (1986) afirmam que tal liberdade sobre a entrevista só é possível se ela for semiestruturada, visto que há um planejamento sobre as questões a serem levantadas, entretanto, isso não é padronizado, não necessitando de seguir de forma autêntica a ordem do roteiro de entrevista, podendo assim intervir sempre que necessário.

Para a realização das entrevistas, deve tomar-se cuidado, algumas orientações são necessárias, como comprovam Ludke e André (1986), a preservação da identidade da sujeita entrevistada, o respeito com seus pronunciamentos a partir do que lhe foi indagado, o cumprimento do horário e local marcados de acordo com o escolhido pelas entrevistadas, utilização de uma linguagem adequada com a realidade, e a problematização do tema de acordo com o campo de atuação da pesquisada, respeitando os seus valores e cultura.

[...] toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 35-36).

O tema a ser investigado, por meio das entrevistas, as discussões de gênero nos projetos político-pedagógicos, é assunto de extrema relevância para a comunidade escolar, por causa do silenciamento de tal discussão no ambiente escolar, onde os PPPs não preveem em seus documentos a discussão e ações que garantem a igualdade de gênero. A escola também é um local onde deve se discutir a forma como se constroem as relações de gênero.

Os dados coletados nas entrevistas só foram possíveis de serem realizados após a aprovação do Comitê de Ética-UEMS sob o Parecer nº. 3.245.970, em 5 de abril de 2019, e com o consenso das entrevistadas que permitiu que fosse utilizado um gravador, que armazenou os áudios, contendo todas as falas e expressões delas.

Feito isso, é necessário realizar a transcrição da entrevista, seguindo o roteiro do que foi questionado aos sujeitos da pesquisa e das respostas obtidas. A entrevista permite analisar as determinações concretas; por meio do pensamento é reproduzido o real.

[...] a abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade [...]. (NETTO, 2011, p. 44, grifos do autor).

Esses dados coletados com as entrevistas tiveram como função subsidiar as análises entre os PPPs e as entrevistas, pelo fato de que os questionamentos feitos nas entrevistas demonstram as determinações concretas e permitem entender a realidade, aquilo que não dava para perceber de modo imediato na aparência (PPP).

Nesse sentido, é que, a seguir, será demonstrado como os projetos político-pedagógicos de três escolas da rede estadual do município de Paranaíba promovem ou não a

equidade de gênero no sistema escolar por meio de seus projetos previstos a serem desenvolvidos no período de 2016 a 2018.

4.2 Ensino fundamental I de escolas municipais de Paranaíba: perspectiva da categoria gênero, sexualidade e aparência

O município de Paranaíba está localizado no Bolsão do Estado de Mato Grosso do Sul, MS, a 400 quilômetros da capital do Estado, Campo Grande, no Centro-Oeste do Brasil. Foi fundada em 1938, possui hoje cerca de 42 mil habitantes, população estimada segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019. Faz divisa com os Estados de São Paulo, Goiás e Minas Gerais.

No século XVIII, Paranaíba foi habitada primeiramente pelos índios Caiapós, depois devassada pelos bandeirantes paulistas. Durante a guerra do Paraguai, Paranaíba foi uma das rotas que serviram de apoio logístico para a fuga dos civis envolvidos na guerra no período de 1864-1870.²

O desenvolvimento da economia de Paranaíba fica dividido entre pecuária (criação de rebanhos), plantio de cana-de-açúcar, comércio em geral (varejista) e o setor industrial, que vem se fortalecendo. O produto interno bruto *per capita* da cidade é de 28.554,38, e o salário médio dos trabalhadores formais é de 19,9 salários mínimos, como afirmam os dados do censo do IBGE (2017).

No campo da educação, a taxa de escolarização média comparada a outros municípios, de 6 a 14 anos de idade, é de 99,3%; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) é de 5,4; já o IDEB dos anos finais do ensino fundamental (rede pública) é de 3,8. As matrículas no ano de 2018 no ensino fundamental foi de 5.258, e no ensino médio 1.562, segundo afirma o IBGE³ (2018).

Os dados relacionados à rede estadual, a partir do IDEB (2017), demonstram que nos anos iniciais já conseguiu atingir as metas prevista. Vale lembrar que os índices tiveram uma queda, não conseguindo atingir 6. O IDEB ficou em 5,3 no qual a meta para o município era de 4,9.⁴

²Informações extraídas do *site* da Prefeitura Municipal de Paranaíba, MS. Disponível em: <<http://www.paranaiba.ms.gov.br/site/paranaiba?id=18-historia>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

³Dados coletados do sistema educacional da rede pública do município de Paranaíba, MS a partir do censo de 2018 do IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/paranaiba/panorama>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

⁴Números do IDEB estadual. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/33-paranaiba/ideb>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

Agora, será mostrado como os PPPs das três escolas estaduais, situadas no município de Paranaíba, MS, tratam as questões sobre gênero, se há algum tipo de projeto ou atividade previstos para serem desenvolvidos dentro das unidades escolares pesquisadas. Os projetos político-pedagógicos a serem analisados são referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018, por conta de considerar o que estava previsto no projeto submetido e aprovado na Plataforma Brasil.

Para denominar as escolas, serão usadas as siglas “A-B-C”. Com o intuito de preservar a identidade delas, seus nomes não serão mencionados. A criação da escola “A” se deu em 1966, a escola atende a proposta curricular que vai de acordo com os Referenciais Curriculares da SED/MS, atendendo a educação básica.

O número de alunos da escola varia entre 571 e 900 estudantes, conforme aponta o PPP (2016 a 2018), e entre 49 e 63 docentes. No documento é realçado que 100% dos professores são habilitados nas disciplinas que lecionam, a escola desenvolve suas atividades no período matutino e vespertino. Há salas de aula de 1º ao 5º ano, e do 6º ao 9º ano, também possui ensino médio regular, ensino médio integrado com a educação profissional (técnico) e a educação profissional.

Desse modo, os estudantes que frequentam essa instituição de ensino são de diversos bairros da cidade, e a escola não se localiza no centro da cidade, nem em bairro de periferia. A atual gestora da instituição está no cargo desde 2016, contendo quatros anos de atuação.

No PPP é salientada a importância das formações continuadas, no projeto político-pedagógico de 2016 estão descritas as seguintes formações: jornada pedagógica, planejamento anual da escola; repasse do 1º encontro dos coordenadores (IDEB); práticas avaliativas; recuperação de aprendizagem e avaliação interna. Nesse mesmo ano não está descrito no documento nenhum tipo de projeto a ser desenvolvido no ano letivo.

Já no PPP de 2017, as formações perpassam sobre jornada pedagógica (regimento escolar, projeto político-pedagógico, educar pela pesquisa, gestão escolar com foco no pedagógico); pedagogia da presença; comemoração dos 40 anos de Mato Grosso do Sul.

Os projetos descritos nesse ano no documento demonstram que alguns já estão em execução e outros estão em vigência, são eles: projeto meio ambiente; preservação, conservação e devolução do livro didático; mostra cultural (a cada dois anos); *bullyng* não é brincadeira; tipos de abusos; palavras em caco; geometria – geoplano virtual; 40 anos de Mato Grosso do Sul, a construção de sua história, memória e cultura. Vale ressaltar que no documento só consta os nomes dos projetos, não apresenta as turmas (séries) que serão contempladas, o objetivo de cada um e outros.

No ano de 2018, não são evidenciadas quais as formações pedagógicas serão realizadas e a temáticas destas. Há inúmeros projetos previstos, porém, restringindo-se ao ensino médio; no ensino fundamental I há projetos como datas comemorativas; hino nacional; conscientização da limpeza da escola e família na escola.

No tópico 8 – Relações entre a escola e a comunidade, o PPP (2016, 2017 e 2018) descreve algumas alternativas de aproximação entre escola e família, como: “Discutindo questões ligadas a preconceitos e discriminações” (2016); “Discutindo questões ligadas a preconceitos, discriminações e *bullying*” (2017 e 2018).

Esta é uma forma adotada pela escola em refletir temáticas que envolvem discriminação com a comunidade, porém, o documento reconhece que há uma necessidade de discutir tais questões, mas não aborda em quais momentos isso poderá vir ocorrer ou por qual maneira poderia ser feito tal discussão na escola. Nos três PPPs analisados na escola A, somente no ano de 2017 é que há um projeto denominado, *Bullying não é Brincadeira*, que assegura a discussão em torno do preconceito, porém, restringindo-se a apenas um projeto, de forma fragmentada.

O modelo pedagógico adotado pela escola é: “Optamos por uma educação sociointeracionista que inclui, com a capacitação técnica e científica de qualidade, a formação de pessoas críticas, solidárias e compromissadas com valores éticos, morais, sociais e ecológicos” (2016, 2017 e 2018). Apesar disso, não há no documento uma sustentação teórica que embase tal concepção pedagógica defendida, não há prevista uma formação pedagógica (capacitação) que contemple tal concepção, não há uma discussão teórico-metodológica que sustente tal escolha.

Já a escola “B” está localizada na área central, fundada em 1933, desenvolve seus trabalhos com os anos iniciais do ensino fundamental I, 1º ao 5º ano, e anos finais 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, 1º ao 3º do ensino médio, e o EJA. O próprio PPP menciona que os estudantes dessa escola pertencem a uma classe econômica privilegiada com relação às demais instituições escolares da cidade. Essa escola atende sua clientela no período matutino, vespertino e noturno.

O gestor atuava nessa mesma unidade há 24 anos. A escola possui uma demanda de 1.490 a 1.608 alunos em todas as etapas de ensino da educação básica, tendo em média 78 a 81 professores na organização geral.

Nos PPPs (2016, 2017 e 2018) não consta nenhum tipo de formação continuada a ser desenvolvida, o documento reconhece que as formações se dão por meio de “[...] participação de cursos, eventos, palestras, seminários, momentos de estudo, reuniões e reflexão [...]”. Não

fica explícito em que momentos essas formações poderiam ser realizadas e nem quais possíveis temáticas essas formações seriam capazes de abranger.

As atividades complementares são descritas nos PPPs (2016, 2017 e 2018) como enriquecedoras das atividades pedagógicas, e isso se materializa por meio de projetos interdisciplinares, como interação e integração; relação família-escola; civismo; solidariedade; ciências e cultura; empreendedorismo e profissionalização; desportos e desenvolvimento de talentos; integração docentes e discentes; desafios cognitivos e preparação para processos seletivos. Esses projetos interdisciplinares são idênticos nos três PPPs analisados, entretanto, eles não evidenciam a série/turma que cada projeto será desenvolvido.

Em 2018, o PPP apresenta alguns projetos desenvolvidos, são eles: ProEmi (é um programa do governo federal que visa fortalecer as propostas curriculares inovadoras, promovendo a elaboração do redesenho curricular); projeto de vida; estudo orientado; atividades eletivas; solidariedade: um olhar sobre a realidade; escola educada, escola bem ensinada; conscientização e conservação do patrimônio público escolar; projeto família na escola; projeto hino nacional brasileiro.

Considerando a dimensão da realidade social, no item 6.2 Histórico da escola, a instituição “B” apresenta alguns eixos do projeto político-pedagógico a serem desenvolvidos por áreas temáticas.

- Cidadania, envolvendo a questão da exclusão social, o trabalho e a participação política;
- Ciência e tecnologia;
- Cultura afro-brasileira, lazer/esporte;
- Família e sexualidade;
- Drogas;
- Trânsito, Bullying;
- Meio ambiente e saúde;
- Continuidade da educação básica.

Na medida em que a educação estabelece o seu fazer pedagógico considerando o contexto histórico social de sua comunidade, aproxima-se de seus estudantes e de suas famílias. Pode então abordar as questões básicas para uma vida pessoal e coletiva melhor, assumindo a característica de educação permanente. (PPP, 2016, 2017, 2018).

Como se pode analisar, o PPP traz nesses eixos a temática família e sexualidade, *bullyng*. Porém, isso não é assegurado como visto anteriormente nos projetos a serem desenvolvidos, a escola não apresenta como será o seu trabalho pedagógico para desenvolver esses eixos, mesmo reconhecendo que eles fazem parte da realidade social. Na prática, por meio de projetos com os alunos, não é evidenciado, e nem formações pedagógicas para a equipe escolar que contemplem tais assuntos.

No campo da concepção de currículo defendida pela escola, ficou nítida nos três PPPs (2016, 2017 e 2018) uma tendência progressista crítico-social “[...] histórico-cultural, ou Sócio Histórica, pois entende o homem como um ser social, produto e também produtor da história, capaz de lidar com a dialética social, transformando, compreendendo e administrando conflitos”. A escola expõe a importância de uma aprendizagem significativa na vida do estudante, partindo-se daquilo que ele já sabe, privilegiando a aquisição do saber por meio da realidade social.

E a última escola pesquisada, a instituição de ensino “C”, inaugurada em 1978, considerada uma escola periférica, que atende estudantes advindos de uma classe social baixa, tendo pais com baixa escolarização, o bairro em que ela está localizada não oferece atividades e projetos de cultura e lazer. Muitos alunos se beneficiam de políticas públicas de assistência social. A escola conta com o corpo docente de 44 a 55 professores, atendendo seus alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, do 2º ao 5º ano do ensino fundamental I, 6º ao 9º ano ensino fundamental II, e 1º ao 3º ensino médio.

No intuito de evidenciar se os docentes e demais funcionários desta unidade recebem algum tipo de formação ou encontro destinado a momentos de estudos teóricos e reflexão em que a temática sobre gênero pode ser evidenciada, busquei compreender qual o entendimento de formação continuada que a escola C possui, conforme descrito no PPP, “[...] é necessário que os educadores busquem informações e reflexões teóricas práticas que propiciem a aprendizagem de conhecimentos significativos, de modo a instrumentalizá-los para uma prática sócio educativa mais competente, crítica e transformadora”. (PPP, 2016, 2017, 2018).

Desse modo, no documento não é elencado quais os momentos serão desenvolvidos nas formações continuadas; são contextualizados de forma geral, os eventuais assuntos que poderão ser discutidos em tais momentos.

Fundamentação Teórica para superação de problemas; Troca de ideias e discussão do trabalho cotidiano;

Encontro Bimestral para discutir questões pedagógicas, buscando formas de atuação individuais e coletivas – Conselho de Classe.

Reuniões para tratar da questão da violência e indisciplina na escola – Colegiado Escolar;

Possibilitar ao corpo docente a capacidade de agir e pensar em um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática, de modo a contribuir para a formação da cidadania dos educandos. (PPP, 2016, 2017, 2018).

As formações continuadas demonstram uma restrição ao papel pedagógico, não valorizam uma formação que envolva outros temas ou assuntos que fazem parte da realidade

social da escola, como a própria questão do gênero. Adquirir conhecimentos sobre outras áreas é uma referência na prática pedagógica do professor.

Agora, serão evidenciados os projetos previstos a ser desenvolvidos no ano de 2016 da escola “C”, são eles: apreendendo a tabuada; apreendendo com os jogos matemáticos; dengue; leitura e aprendizagem; o mundo mágico da leitura; reforçar e apreender; parceria família e escola: uma relação essencial; ciranda da leitura; aprendendo a ler; olimpíadas: Rio 2016; tecnologias digitais na literatura; contação de história; aluno destaque; juntos para aumentar o IDEB; preservação, conservação e devolução do livro didático nas escolas da rede estadual de MS; mais educação – projeto interdisciplinar: trabalhando ética e valores (projeto do governo federal de tempo integral) (PPP, 2016).

Em 2017, foram realizados os seguintes projetos, aprendendo a tabuada; aprendendo com os jogos matemáticos; dengue; o mundo mágico da leitura; aprendendo geometria com Romero Britto; recriando o recreio; datas comemorativas; deixe de ser um tosco; festival de pipas; eliminando *Aedes aegypti*; momento cívico; escrever prática de redação (dissertação); leitura de crônicas; ciranda da leitura, aprendendo a ler; ler é bom demais; os 40 anos de Mato Grosso do Sul sob a ótica estudantil.

Por fim, em 2018, os projetos perpassam sobre: aprendendo com jogos matemáticos; dengue; recriando o recreio; datas comemorativas; festival de pipas; momento cívico; escrever prática de redação (dissertação); ciranda na leitura; aprendendo a ler; cultura afro-brasileira, africana e indígena.

É notório o número expresso de projetos previstos da escola C com relação às instituições A, B, entretanto, há muitos projetos iguais nos três anos, poucos foram incluídos.

Há apenas um projeto de forma específica que contempla as questões de gênero, o projeto intitulado, “Olimpíadas Rio 2016”, que tem como um dos objetivos “Repudiar a discriminação baseada em diferenças de raça, religião, classe social, nacionalidade e sexo”, conforme descrito nos objetivos do projeto (PPP, 2016). Esse projeto enfatiza a origem das Olimpíadas, é uma oportunidade de apresentar as desigualdades de gênero, perante o esporte, onde houve momentos históricos que as mulheres não poderiam participar dos esportes no início das Olimpíadas.

A concepção de aprendizagem adotada pela instituição “C” é: “[...] aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser, o que exige novas perspectivas e nova decisão da educação, que abarca toda a formação humana e social do indivíduo” (PPP, 2016, 2017).

No documento, tal concepção escolhida se justifica, para tornar as práticas educativas condizentes com a realidade humana, como objetivo de propiciar uma educação que vise à formação do ser humano. Não houve uma discussão teórica, um referencial que embasasse a justificativa.

Foi possível identificar entre as instituições pesquisadas, A, B, C, que o projeto político-pedagógico é tratado como um documento formal e técnico, onde ele deve ser alimentado de informações gerais, como número de matrícula, funcionários, turmas, as séries ofertadas nos seus respectivos turnos. A organização em geral da vida escolar está contida no documento, de modo que ele seja atualizado anualmente, e em muitos casos isso é feito por administrativos, não havendo discussão e elaboração.

Assim, o documento fica preso no conceito de estabelecer as competências necessárias para cada cargo/função, rege as normativas da escola quanto ao modo de como será a avaliação, entre outros. O PPP não está sendo utilizado como uma construção social que deva considerar a realidade local, e até mesmo considerar as questões globais.

Segundo Padilha (2017), no momento de construção e elaboração do PPP de forma coletiva é necessário que se façam algumas possíveis perguntas para entender o mundo no qual se vive e está imerso, já que esse mundo é reflexo da vida das pessoas e da realidade do dia a dia. O PPP precisa considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos. Os funcionários das instituições, em geral, precisam ter uma visão ampla sobre o documento para que este seja completo, comprometido com as necessidades básicas de aprendizagem, capaz de indicar a direção que a escola irá seguir.

A comunidade escolar deve refletir sobre como está a educação atualmente, quais as causas e os efeitos, são efeitos positivos ou negativos, por quê? Quais as circunstâncias que foram determinantes para que hoje estivesse assim?

1. Como compreendemos, vemos, sentimos o mundo atual?
2. Quais são os seus principais problemas e suas maiores necessidades?
3. Quais são as causas da situação atual em termos sócias, políticos e econômicos?
4. Quais são os efeitos da globalização sobre a qualidade de vida no mundo de hoje? (PADILHA, 2017, p. 92).

Uma vez que o documento passa a ser elaborado para além de um caráter normativo e padronizado, este será um planejamento dialógico, onde o coletivo irá questionar e problematizar os reais problemas e dificuldades. São pelas perguntas norteadoras que o coletivo irá discutir, debater e pensar em como superar as dificuldades.

Pensando sobre o compromisso político e ético no qual o PPP deveria assegurar a todos os estudantes, muitas das vezes, não está sendo garantido e isso se dá em razão de que no momento de construção do documento não são utilizados como referência os documentos oficiais (PCN, PNE, BNCC e PEE-MS) que dão mesmo de forma sucinta orientações relacionadas à discussão de gênero no ambiente escolar.

As questões de gênero nas escolas pesquisadas são desconsideradas diante da realidade atual na qual se vive, e que faz necessário que esses assuntos sejam também de responsabilidade não só da família, mas também da escola. O olhar restrito dos profissionais no momento de elaboração do PPP é prejudicial.

Agora, nas entrevistas semiestruturada percebe-se a essência do objeto, a sua realidade concreta. A partir das falas das entrevistadas será possível captar a sua compreensão em relação ao gênero e o seu entendimento em torno da importância do PPP para a escola como um documento de projeção das ações educativas, tendo em vista um compromisso político e pedagógico com a comunidade local. Assim, é importante observar a essência, o que tem por trás de cada fala.

4.3 O olhar das profissionais da educação sobre as categorias gênero e sexualidade

A entrevista semiestruturada foi realizada com profissionais da rede estadual do município de Paranaíba, MS, que atuam no ensino fundamental I (1º a 5º ano) em três instituições de ensino. O roteiro de entrevistas contém seis questões no total, sendo três perguntas em torno do PPP e três sobre gênero.

Com o levantamento feito via diretoria de ensino de Paranaíba -MS com o intuito de encontrar professores, coordenadores e gestores que atuassem no ensino fundamental I, que fossem efetivos e que atuassem maior tempo no cargo, foi possível identificar seis gestores (diretor/adjunto), três coordenadores e três professoras, lembrando que esses números identificados têm o respaldo nos critérios estabelecidos. O total de entrevistas realizadas foram quatro, lembrando que são quatro entrevistadas pertencentes a três instituições de ensino diferentes.

Após esse levantamento, foi possível estabelecer um contato direto com as participantes no ambiente escolar, onde foi apresentada esta pesquisa e a explicada a relevância de sua participação e de suas experiências profissionais para a pesquisa. Feito esse primeiro contato, foi explicado que a participação delas nas entrevistas só poderia ser realizada por meio do consentimento legal (formal e documentada), o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde as participantes assinaram concedendo a entrevista e o registro desta, por meio da gravação.

Quanto à data, ao horário e ao local, cada uma escolheu o melhor momento para a realização da entrevista, que foi gravada por meio de um aparelho eletrônico, o celular. O período de realização das entrevistas foram de 2/12/2019 a 13/12/2019.

O roteiro de questionamentos a serem feitos no momento da realização da entrevista foi entregue às entrevistadas, com o intuito de verificar se a linguagem utilizada estava de fácil compreensão. Três entrevistas ocorreram dentro dos espaços escolares onde elas atuavam, e uma ocorreu na casa da participante, por escolha própria.

O Quadro 1 apresenta o perfil das entrevistadas.

QUADRO 1 - Perfil das sujeitas entrevistadas

Sexo	Cargo/função	Tempo em exercício no cargo	Identificação	Identificação de atuação escolar
Feminino	Diretora-adjunta	22 anos	“D”	Escola “C”
Feminino	Coordenadora Ensino Fundamental I	4 anos (Observação: 30 anos – professora)	“C”	Escola “A”
Feminino	Professora Ensino Fundamental I	28 anos	“P1”	Escola “C”
Feminino	Professora Ensino Fundamental I	19 anos	“P2”	Escola “A”

Fonte: Neves, Denise Moreira. Informações extraídas a partir da realização das entrevistas semiestruturada. UEMS, 2021.

Pode-se perceber por parte das pesquisadas com relação à entrevista que elas demonstram um certo receio, por estarem sendo gravadas, ficando um pouco tímidas. “A presença do gravador, como instrumento de pesquisa, em alguns casos pode causar inibição, constrangimento, aos entrevistados [...]”. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 77).

Esta pesquisadora tentou reservar o aparelho eletrônico, o celular, o máximo possível, de modo que não ficasse exposto para não inibir as entrevistadas. Entretanto, não havia como retirar o celular totalmente de próximo delas, em razão do não comprometimento do áudio da entrevista, mas coloquei-o longe da visão delas para que não se sentissem constrangidas.

Das quatro entrevistadas, somente uma no momento de realização da entrevista demonstrou insatisfação por conta de a entrevista ser gravada, o que já havia sido informada

em outro encontro quando apresentei o tema e o objetivo da pesquisa e a maneira pela qual seriam coletados os dados. Nesse caso, ela questionou se sua fala pudesse ser transcrita por mim em um caderno, ou folha sulfite e depois ser reescrita no texto da dissertação.

Nesse momento, expliquei a entrevistada que a transcrição da sua narrativa poderia comprometer os dados coletados (fala da entrevistada), em razão da pesquisadora não conseguir anotar na íntegra a sua fala. Assim, ela consentiu que continuasse com a entrevista gravada.

Um fato interessante de ser ressaltado é a preocupação com as falas. As respostas dadas pelas entrevistadas é um motivo de preocupação, acredito que seja a insegurança da sua identidade ser divulgada, e o medo de as respostas serem consideradas erradas, como se a entrevista fosse um juízo de valores.

Para Boni e Quaresma (2005, p. 75), “[...] entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos [...]”. Sabe-se que na essência de suas narrativas há valores incorporados que são significativos para entender o posicionamento profissional dessas entrevistas em sua atuação pedagógica.

Quando da questão 1 sobre “Apresente a sua compreensão acerca do projeto político-pedagógico, e qual a importância desse documento para a comunidade escolar?”, as respostas obtidas perpassam sobre:

D: [...] rege uma lei [...] uma normatização que todo mundo tem que acompanhar [...].

C: O PPP é o reflexo da proposta educacional da escola. É importante para a realização das atividades educacionais [...].

P1: [...] ele é importante porque todas as normas, as leis que estão contidos nele regem os trabalhos de todos os segmentos [...].

P2: [...] cada escola tem sua realidade, então são discutidas questões para atender as realidades dos alunos [...].

De acordo com Benno Sander (1995 apud PADILHA, 2017, p. 64), há diferentes teorias organizacionais e administrativas, e uma delas que vai ao encontro com a fala das entrevistas mencionadas anteriormente é a administração burocrática, “[...] se preocupa com o cumprimento das leis e das normas que regem o funcionamento da instituição educacional e com a defesa de seus interesses como sistema, desconsiderando a importância de seus participantes como pessoas [...]”.

Na fala da “D” e da “P1”, o entendimento sobre o PPP condiz com um documento que contém um caráter de lei, exercendo a obrigatoriedade de ser seguido por toda a comunidade

escolar. Então, o PPP está atrelado a uma regra, algo que detém uma autoridade sobre os demais e que impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se.

Aquilo que se encontra previsto no PPP deve ser desenvolvido, há uma preocupação em cumprir o que está previsto, entretanto, quando o documento não pressupõe um determinado assunto, tema ou até mesmo uma questão que condiz com a realidade local que precisa ser discutido com os estudantes, subentendem que não há necessidade de se desenvolver um trabalho que contemple tal assunto, em razão de não estar previsto no documento.

Já no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), está descrito:

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (BRASIL, 2013, p. 47).

Na concepção da DCN (2013), o projeto político-pedagógico é um documento democrático que tem seu caráter normativo, porém, com a capacidade de gozar por parte de toda a equipe escolar da liberdade de construtiva das regras e das normas definidas pela própria comunidade escolar. Assim, o PPP não ser enxergado como uma lei ou um regimento imposto, porque ele é algo que deve ser construído em meio ao coletivo. Ele só é imposto quando não foi elaborado de forma democrática, pois as escolas detêm de autonomia com o seu coletivo no momento de construção do PPP.

No momento em que perguntei sobre a importância do PPP a entrevistada “C” responde: “[...] é o reflexo da proposta educacional da escola [...]”.

Para Fusari (1992), uma proposta educacional da escola deve ser fruto de processo de planejamentos, no qual considera as suas reais intenções e finalidade. Essa proposta deve estar concretizada em um documento e incorporada na ação de cada educador, de modo que tal proposta esboce o desejo coletivo de todos que ali atuam.

É preciso pensar em uma proposta educacional que efetivamente tenha se concretizado a partir de um planejamento participativo, considerando que a entrevistada P2 enfatiza que “[...] cada escola tem sua realidade [...] cada escola tem suas normas, cada realidade é diferente”.

A escola precisa ter clareza sobre a sua realidade, os problemas e dificuldades existentes, propondo assim um plano de ação para sanar os obstáculos em médio e longo prazo que possa trazer contribuições significativas no processo de implementação do PPP. O

PPP deve reunir propostas e ações concretas que venham a alcançar os objetivos e metas propostas a partir da realidade específica daquela comunidade escolar.

Uma exigência do trabalho coletivo é a ampla clareza que os educadores devem ter da situação da Unidade Escolar, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam. Esta clareza é uma capacidade a ser desenvolvida pelo corpo de profissionais que atuam numa determinada Escola. Trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova Escola, de uma nova sociedade. (FUSARI, 1992, p. 70-71).

Antes mesmo da elaboração da proposta educacional, considerada pela “C” como um reflexo do PPP, é preciso estar vigilante à realidade local da comunidade escolar, fazer um levantamento sobre problemas existentes, suas causas e as circunstâncias pelas quais esses problemas se apresentam. Ter um olhar coletivo com todos que ali atuam sobre a realidade, articulando propostas e ações que possam ser implementadas nesta proposta de ensino (documento) como um meio de efetivar na prática em busca de soluções, melhorias e transformações, e isso se faz no coletivo, em conjunto.

Esta primeira questão é capaz de demonstrar o pensamento abstrato, aquilo que parece ser o entendimento das entrevistas sobre o PPP. Neste trabalho esse é o ponto de partida de observação imediata em torno do objeto. Segundo Masson (2007, p. 110), “[...] o desenvolvimento do pensamento se eleva do abstrato ao concreto, ou seja, do simples ao complexo”.

Por isso, esse pensamento abstrato remete à aparência externa do objeto. A partir dele é possível desvendar outros fenômenos, que irão sendo desvendados nas próximas indagações, sendo as abstrações internas (concretas). É nítido como as entrevistadas se posicionam perante o PPP, considerando qual é a representatividade e a importância deste documento para as instituições de ensino onde elas atuam. Essas falas remetem à abstração imediata.

Na questão 2 quando perguntado: “No momento da construção do PPP são levantadas e discutidas questões pertinentes com relação as principais medidas que podem ser implementadas para sanar reais problemas existentes?”. As respostas perpassaram sobre os seguintes aspectos;

D: Relativo, porque ele é padronizado, e cada unidade escolar tem as suas características, as do bairro tem as características do bairro, e as do centro possui suas características específicas. Então, eu acho que fica um pouco a desejar, porque hoje está tudo padronizado, a gente só adequa. E para você adequar, primeiro tem que fazer um levantamento das necessidades do bairro, e não está interessado nisso não, tem que acompanhar aquilo dali.

C: Sim, com participação de toda a comunidade escolar é possível elaborar um PPP que abrange e tente solucionar as dificuldades encontradas;

P1: [...] e nesse dia de encontro a gente discute tudo aquilo que faz parte da escola, em relações aos problemas que são levantados, discussões de todas as grandezas que interferem na vida escolar do aluno.

P2: [...] são levantadas e discutidas questões sobre os problemas existentes e como podem ser solucionadas.

Nos momentos destinados à elaboração do PPP é preciso que haja um espaço (tempo) designado para que os membros da equipe escolar possam elencar as propostas de ações para superar os problemas existentes estabelecendo uma relação com um marco referencial. Segundo Gandin (2004), as escolas podem utilizar como ferramenta fichas, divididas em três colunas, a primeira se destina a listar os problemas ou temas que precisam ser desenvolvidos pela unidade escolar, a segunda coluna é indicada para agrupar as ideias para minimizar ou até mesmo erradicar o problema, e, por fim, a terceira é reservada às ações concretas que devem ser efetivadas no interior da escola, visando a minimizar uma determinada adversidade ou um problema já diagnosticado.

Então, algo que deve ser considerado é que esse modelo de ficha apresentado por Gandin (2004) não restringe a pensar somente as dificuldades encontradas, os problemas, mas também propor novas abordagens sobre temas considerados polêmicos, como discussão sobre *bullying*, violência, gênero, sexualidade, entre outros.

Destaca-se que as fichas como propostas de intervenção devem ter todo um planejamento a ser realizado em momentos com todo o segmento escolar, de forma com que todas as ideias e propostas sejam registradas. E que o debate no coletivo seja fundamentado na cientificidade, havendo estudos, discussões e reflexões em torno do que foi diagnosticado como um problema ou uma busca por alternativas de novas propostas a serem inseridas à comunidade escolar.

A resposta da entrevistada “D” foi a que mais despertou atenção nesta questão, onde ela diz:

D: Relativo, porque ele é padronizado, [...]. Então, eu acho que fica um pouco a desejar, porque hoje está tudo padronizado, a gente só adequa. E para você adequar, primeiro tem que fazer um levantamento das necessidades do bairro, e não está interessado nisso não, tem que acompanhar aquilo dali.

Sabe-se que é importante o papel do diretor em coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico. Diante dessa fala questiona-se sobre como a diretora irá assegurar os mecanismos de condições favoráveis para envolver os demais membros da comunidade

escolar no processo de elaboração do PPP, se a própria gestora considera o PPP como algo padronizado que deva ser adequado.

Os gestores das unidades escolares, ou seja, diretores (as) “[...] devem ser capazes de ‘seduzir’ os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola [...]”. (PADILHA, 2017, p. 87). Uma visão reducionista e do senso comum não irão conseguir envolver os demais membros da comunidade escolar em projeto político-pedagógico que almeje no coletivo um processo de tomada de decisões e de elaboração de propostas e ações.

Está-se diante da fala de uma diretora que considera o PPP como um documento padronizado que a escola precisa adequar-se, e isso remete à fala dela na primeira questão quando fica explícito que o projeto político-pedagógico é uma lei, uma normatização. Sendo assim, o que é determinante para que o PPP se adeque e seja padronizado?

Convém observar as contribuições de Veiga (2003, p. 269): “Os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupação de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado [...]”. A autora explica que a inovação regulatória é quando se assume um posicionamento perante um projeto político-pedagógico que vai ocasionar um produto, uma proposta educacional pronta e acabada.

Do ponto de vista da expressão da interrogada “D”, que aponta o PPP como um documento padronizado, o qual deve ser adequado, ela reafirma uma concepção de inovação regulatória, é uma mudança que não produz um projeto político-pedagógico novo, que esteja comprometido com as subjetividades. E, sim, um documento empenhado com o ponto de vista burocrático, que faz as alterações necessárias anualmente, entretanto, não está comprometido com a formação emancipatória do cidadão.

A “P1” atua na mesma instituição de ensino que a “D”, todavia as falas de ambas se contradizem. “D” enfatiza que o PPP é um documento padronizado o qual a escola segue. Diz que não estão interessados em fazer um levantamento, discussão que engloba as demandas existentes a serem superadas. Já “P1” sustenta a seguinte afirmação em sua fala, “[...] e nesse dia de encontro a gente discute tudo aquilo que faz parte da escola [...]”.

Assim, constata-se uma contradição entre essas duas falas. Nessa contradição, “D” deixa claro que não há momentos destinados ao levantamento de questões pertinentes e a “P1” afirma que se discute sobre tudo no dia reservado a elaboração do PPP. Para Cury (1989) a categoria da contradição é a base da metodologia dialética em razão de não existir uma realidade sem contradição. A contradição faz parte do movimento da totalidade, por isso não podemos ignorá-la.

Fica evidente que nesta instituição de ensino “C” não se prioriza os problemas existentes, as demandas atuais e as maneiras pelas quais essas demandas podem ser sanadas. Não é discutido coletivamente sobre as possibilidades de enfrentamento, ainda que este seja um assunto (problemas reais a serem enfrentados) que faz arte da escola e que é de responsabilidade de todos os envolvidos.

Isso irá comprometer todo o envolvimento da unidade escolar na elaboração do PPP, como a falta de compromisso com o tipo de educação que se almeja ofertar, com o tipo de cidadão que essa unidade escolar irá formar a partir de um projeto político-pedagógico que esteja comprometido com uma visão burocrática e técnica. O PPP deve ser compreendido para além de um simples plano, mas sim como uma proposta que busca um rumo, uma direção, que se lança adiante, tendo um compromisso com o tipo de sociedade que se deseja formar.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2013, p. 12-13).

O projeto político-pedagógico não pode ser compreendido como um documento que visa a responder uma norma burocrática, que após ser atualizado anualmente e feitas as adequações necessárias seja engavetado como uma tarefa que já foi meramente cumprida de forma técnica.

Na escola “C”, onde a gestora “D” atua, “[...] a concepção de aprendizagem adotada é: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser, o que exige novas perspectivas e nova decisão da educação, que abarca toda a formação humana e social do indivíduo”. (2016, 2017).

É interessante ressaltar que tal concepção de aprendizagem desenvolvida na escola “C” condiz com a Conferência Mundial da Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990, que também ficou conhecida como o Relatório Delors, onde foram apresentados os quatro pilares da educação. Tais princípios foram orientadores na implementação de políticas e ações.

A fundamentação do Relatório de Delors sobre a implementação dos quatro pilares da educação perpassa sobre “[...] ao desafio de um mundo em rápida transformação”. (DELORS, 1996, p. 19). Após a Conferência Mundial da Educação para Todos foram incorporadas as mesmas orientações nos PCNs, que foi uma referência para a elaboração dos currículos no Brasil.

É preciso considerar as determinações expressas no projeto político-pedagógico para compreender o todo e sua concretude: “A busca pelas determinações e articulações que possibilitam a compreensão do real e que possibilitam a construção de totalidades sociais [...]” (MASSON, 2007, p. 112).

Quando se fala em determinações, quer dizer sobre o que é determinante nessa fala da entrevista “D”. É um modelo de currículo alicerçado nos quatro pilares da educação, que é resultado de um processo de globalização engajado no discurso da pós-modernidade, o qual, redefini o sistema educacional de acordo com as exigências do mercado, essa é uma determinação que irá afligir na qualidade educacional do PPP.

O desafio aqui está entre a fala da entrevistada “D” com a concepção de aprendizagem difundida na escola “C”, onde ela atua, tendo em vista um PPP que contribui significativamente na difusão e expansão de um projeto educacional internacional que detém um caráter político e ideológico alinhado aos organismos internacionais. Desse modo, almeja-se investir em reformas dos sistemas educativos na intenção de adequar os conhecimentos e habilidades específicas requeridos pelo sistema produtivo.

Por meio da dialética é viável compreender a realidade como um objeto contraditório, e que se encontra em constante transformação, é pensar como essas contradições são construídas a partir das outras coisas e como resultou na contradição. “[...] o método que permite ao pensador dialético observar o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas, como um todo [...]” (ALVES, 2010, p. 2).

Durante a fala das entrevistadas “D, C, P1, P2” contrapondo com os PPPs das escolas “A, B, C” (2016, 2017, 2018) foi possível perceber as contradições entre a fala e o documento, o referencial teórico adotado nos PPPs não sustenta as concepções de currículos, no qual, dizer sustentar a concepção de educação defendida, não há um aperfeiçoamento teórico científico no referencial teórico.

Outro dado relevante é a falta de conhecimento por parte das entrevistadas sobre as dimensões que o PPP alcança, há uma carência de formação intelectual e científica que tem como consequência uma visão técnica e burocrática do projeto político-pedagógico, tendo como efeito um ensino descomprometido com uma educação que seja de qualidade e emancipatória.

O pensamento de Paulo Freire é referência em uma perspectiva de educação libertadora e emancipatória, tendo como objetivo desenvolver a consciência crítica no sujeito,

capaz de compreender a realidade social e as suas estruturas. Para Menezes e Santiago (2014), essa proposta educacional emancipatória sustenta-se sobre a educação como um ato de conhecimento e político, no intuito de superar todas as formas de opressão e dominação postas pela política neoliberal.

Um projeto político-pedagógico comprometido com a concepção de educação emancipatória deve romper com a neutralidade no processo educativo e precisa estar empenhado na humanização dos sujeitos, para assim podermos ter uma sociedade capaz de exercer a sua função de cidadãos conscientes e críticos.

Perguntada às entrevistadas na questão 3, “Ocorre a realização de estudos teórico (autores) que fundamentam o currículo adotado pela escola não só para a construção do PPP, mas também ao longo do ano letivo?”.

D: Sim, a gente trabalha em cima de bons autores, dos cabeças. Nós temos a formação continuada, que ocorre no sábado letivo, que é letivo somente para o professor, e a discussão é para isso daí o PPP.

C: Sim, buscamos sempre nos aperfeiçoar com estudos teóricos com base nos autores: Paulo Freire, Saviani, entre outros.

P1: A gente discute os assuntos dentro das normas que a secretaria do estado coloca [...].

P2: Sim, a gente estuda os autores nas formações continuada, semana pedagógica [...] teve uma formação específica para o PPP para o ano seguinte (2020) que nós fizemos o PPP, discutimos sobre as formas de avaliação, quantas seriam aplicadas durante o ano, qual é melhor para os alunos.

Nota-se a contradição nas narrativas internalizadas pelas entrevistadas onde estas pontuam que ocorrem a realização de estudos teóricos que fundamentam quanto ao PPP e ao currículo da sua instituição de ensino, porém, ao mesmo tempo, dizem que tais estudos só ocorrem em semanas pedagógicas e formações continuadas nos sábados letivos.

Entretanto, quando analisados os PPPs, percebe-se que estudos relacionados à fundamentação teórica ocorrem nas formações continuadas, porém, nenhuma se destina à reflexão e à construção em torno do projeto político-pedagógico. A escola “C” deixa explícito em seu PPP estudos com relação à fundamentação teórica para superação de problemas por meio dos encontros direcionados a formações continuadas, assegurando:

Fundamentação Teórica para superação de problemas;
Troca de ideias e discussão do trabalho cotidiano;
Encontro Bimestral para discutir questões pedagógicas, buscando formas de atuação individuais e coletivas – Conselho de Classe.
Reuniões para tratar da questão da violência e indisciplina na escola – Colegiado Escolar;
Possibilitar ao corpo docente a capacidade de agir e pensar em um processo

contínuo de reflexão sobre a própria prática, de modo a contribuir para a formação da cidadania dos educandos. (ESCOLA “C”, 2016, 2017, 2018).

Esse momento de estudo, de embasamento do referencial teórico, não se compromete especificamente com a elaboração do projeto político-pedagógico; são encontros destinados às formações continuadas desenvolvidas durante o ano letivo nas unidades escolares.

Já a escola “B” sinaliza que as suas formações continuadas se dão “[...] através da oferta e ou participação de cursos, eventos, palestras, seminários, momentos de estudo, reuniões e reflexão oferecidos rotineiramente nas horas atividades [...]” (ESCOLA B, 2016, 2017, 2018).

E a escola “A” sinaliza: “Para que os docentes desta unidade escolar possam desenvolver suas competências e habilidades, são oferecidos vários momentos para reflexão, momentos de estudos, capacitações, palestras e reuniões, durante todo o ano letivo em curso” (ESCOLA A, 2016, 2017, 2018).

O momento de encontros que tenha como objetivo estudos fundamentados na teoria fica atrelado às formações pedagógicas na visão das entrevistadas. As escolas “A, B” não deixam explícito a real intenção das suas formações continuadas e nem sobre quais temas e assuntos serão desenvolvidos nesses momentos destinados à formação. Já a escola “C” evidencia que a fundamentação teórica auxilia no enfrentamento de problemas existentes na comunidade escolar.

Pensar em qual é o lugar das formações continuadas articuladas com a qualidade das instituições de ensino é importante para analisar os reflexos e impactos de tais formações na docência. Souza (2006, p. 484) explica que “[...] a formação continuada de professores foi examinada, tanto pelas políticas educacionais (por meio de programas implementados) quanto pela literatura sobre formação de professores, como elemento estratégico para forjar a competência do professor”.

A formação continuada de professores está atrelada a sua incompetência, e como resultado desse discurso coloca-se sobre o docente a responsabilidade da baixa qualidade do sistema educacional. Nesse sentido, a formação continuada seria um meio estratégico para melhorar a qualidade do ensino, conforme descreve Souza (2006).

Assim, “[...] fazendo uma analogia, os cursos de educação continuada adquiririam um caráter compensatório [...]” (SOUZA, 2006, p. 484). Então, a incompetência, o fracasso escolar, a baixa qualidade da educação têm como foco o professor; e uma maneira de sanar as adversidades encontradas dentro das instituições de ensino é propiciar a oferta de formações,

entretanto, é preciso repensar sobre quais motivações levam um professor a frequentar, a participar de encontros destinados às formações.

[...] percebemos quão diversas podem ser as motivações de um professor para frequentar um curso de formação continuada: ele pode estar ‘desesperado’ por soluções imediatas ou em busca de conhecimentos para refletir sobre sua prática, ou ainda sentir-se pressionado, seja por razões internas, seja por seus superiores. (SOUZA, 2006, p. 487, grifo da autora).

A escola em si precisa repensar sobre qual o objetivo das propostas de formações continuadas apresentadas aos professores e quais os impactos dessas atividades na qualidade educacional e na prática desses docentes. A formação continuada não deve visar somente ao professor e sim à escola como um todo. O professor participa do projeto educacional, mas não é o único ator, é necessário que haja um planejamento que requer uma atenção sobre todos os envolvidos no processo escolar em suas respectivas funções.

Para Souza (2006, p. 489), as formações continuadas não devem ocorrer em momentos isolados, repentino e de um esvaziamento teórico, científico, sem que haja um preparo intelectual, tais formações, “[...] no formato de pequenos cursos, seminários, conferências, vivências e congêneres. Avaliações revelaram quão limitados são os impactos dessas atividades na qualidade do ensino”.

Os encontros formativos não podem ser meramente articulados em torno dos problemas existentes; devem ser momentos destinados ao coletivo de reflexão, estudos teóricos e científicos que favoreçam a intervenção sobre a prática. É um momento de pensar, repensar, discutir, aperfeiçoar, de embasar-se em um referencial teórico e propor melhorias na qualidade educacional.

Para entender como se dão as contradições apresentadas anteriormente, na fala das entrevistadas, Pires (1997) relata que a dialética é capaz de observar as totalidades e ajudar o educador a compreender como estas são construídas e a sua relação com as outras coisas, pois tais momentos se constroem a partir da contradição, e para o materialismo histórico-dialético isso é considerado uma antítese.

Aqui, a tese é a fala das entrevistadas, por exemplo, quando estas mencionaram que estudam autores e que há encontros definidos para isso, sendo a formação continuada e a semana pedagógica, já a antítese, como citada por Pires (1997), é uma afirmação contrária, um confronto, nesse caso os PPPs: o que estes documentos apontam, sinalizam para esta pesquisa, há formações continuadas voltadas para a fundamentação teórica que sustenta tanto o PPP quanto a concepção de currículo defendida pelas escolas?

Por fim, a síntese é o resultado entre as duas primeiras (tese, antítese) que, nesse caso, evidencia que não há definido dentro do projeto político-pedagógico das instituições de ensino “A, B, C” nenhum encontro destinado à fundamentação teórica da concepção de PPP e nem de seus currículos.

O projeto político-pedagógico é resultado do comprometimento da comunidade escolar que deveria considerar uma atividade prática e reflexiva de todos os envolvidos. É preciso ter ações conscientes e fundamentadas em uma base teórica que auxilie nas intenções reais da escola em busca da transformação. Desse modo, o PPP precisa ser referência para todos, incluindo funcionários, alunos e comunidade local.

Quando indagado na questão 4, “Sabemos que o currículo inclui planos, propostas e ações. Na escola onde você atua há planejamentos que visam trabalhar assuntos relacionados a gênero, igualdade de gênero, ou até mesmo orientação sexual? Em sua prática escolar você já presenciou momentos em que se sentiu despreparada(o) para lidar com essas questões? Qual a maior dificuldade em abordar o assunto?”.

As respostas foram as seguintes:

D: Sim, igualdade de gênero, a gente trabalha sim, porque nós temos várias diferenças, [...] a gente trabalha muito em cima disso daí, de bullying por projetos. Porque tem que ser por projetos, no dia a dia mesmo a gente não trabalha isso, [...] das diferenças a gente se sente despreparada [...].

C”: Sim. Os jovens têm muitas dúvidas, e eles se deparam com uma família tradicional, aqui na escola tem um aluno afeminado, e ele começou a se cortar, a escola conseguiu encaminhá-lo para o psicólogo e o CRAS [...] o pai dele não aceitava de jeito nenhum ele daquele jeito em casa, também tinha a questão da religião, então, a própria família tem ciência sobre os problemas emocionais do filho. Precisamos nos orientar também, ou seja, receber uma formação adequada.

P1: É, no início do ano a gente sempre faz o cronograma referente aos projetos, e essa questão de gênero é discutida e trabalhada em sala de aula, porque às vezes acontece situação que a gente fala mais aprofundada, dentro do PPP tem vários projetos e em relação a gênero acontece. [...] e às vezes dá uma certa ansiedade de falar sobre o tema, hoje a gente vive assim uma situação que nem sempre a gente pode discutir abertamente da sua maneira [...].

P2: Para a minha série que eu trabalho não [...]. Tive um aluno (menino) que dizia que gostava do coleguinha, fazia desenho, mandava beijos, e as outras crianças ficavam tirando sarro dele, e eu tentei explicar que ali todos eram coleguinhas, e ele falava que não, falava que ele gostava do outro coleguinha.

Na fala dessas entrevistadas, “D” e “P1”, foi possível captar a aparência, a dimensão imediata, aquilo que parecer ser. Ao olhar para essas narrativas, a “D” diz: “Sim, igualdade de gênero, a gente trabalha sim, porque nós temos várias diferenças [...]”, e a “P1” complementa: “[...] PPP tem vários projetos e em relação a gênero [...]”. Essa diretora “D” e a professora “P1” atuam no mesmo ambiente de trabalho na escola “C”.

Subtende-se diante da categoria aparência que essa instituição de ensino “C” anuncia em seu projeto político-pedagógico a discussão sobre gênero e que isso se encontra presente no projeto político-pedagógico, sendo desenvolvido por meio de projetos, como elencada pelas entrevistadas.

[...] o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica- por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto [...]. (NETTO, 2011, p. 22).

A essência do objeto são os projetos político-pedagógicos. A partir deles, é possível analisar a realidade, e, diante disso, ao verificar os PPPs da escola “C” no período de 2016 a 2018, foi possível identificar que não há nenhum projeto desenvolvido que contemple a discussão sobre gênero, diferenças e *bullying*.

Há um projeto na instituição “C” denominado “Olimpiadas Rio 2016” que tem como público-alvo os alunos do 3º ano, um dos seus objetivos é: “Repudiar a discriminação baseada em diferenças de raça, religião, classe social, nacionalidade e sexo” (ESCOLA C, 2016). Não é um projeto que vise a discutir sobre gênero e diferenças, em um dos seus objetivos é salientado o repúdio à discriminação baseada no sexo.

É um projeto de curto prazo a ser desenvolvido, em um período de dois meses, que contempla uma dada atualidade daquele momento, as Olimpíadas. Poderiam ter feito uma expansão da discussão do projeto a partir das questões de gênero, como quando é que se iniciou a participação das mulheres como competidoras nos jogos olímpicos? Em quais modalidades? A inclusão de pessoas com deficiências ocorreu em que momento, em quais modalidades? Poderia salientar várias outras questões que levassem a uma reflexão em torno da discriminação, do preconceito de gênero no esporte e o *bullying*.

Um projeto que contemple as diferenças, o preconceito e o *bullying* deve ser algo de permanente discussão nas unidades escolares, em decorrência da diversidade que a escola contempla, dos sujeitos que ali ocupam e que se encontram em desenvolvimento. É preciso questionar de que modo a escola “C” é democrática, se não assegura as condições de desenvolvimento de uma criança, se não reconhecem a diversidade.

Nesse sentido, Gadotti (2016) demonstra que há duas razões para a escola implementar um processo de gestão democrática, são eles:

1ª porque a escola deve formar para e pela cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.

2ª porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores. (GADOTTI, 2016, p. 6).

O autor ainda explica que é preciso ter atitude e método que garantam uma gestão democrática, conforme explica Gadotti (2016). O método democrático é uma forma de desenvolver a cidadania, por meio de uma educação que reconheça a diversidade, que seja um exercício da construção da cidadania daqueles que ali ocupam o chão da escola, ensinando-os a desenvolver uma convivência ética e emancipadora, que seja edificante de modo a reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, caso contrário, as escolas não terão um PPP que considere a diversidade.

Sob o ponto de vista do despreparo em lidar com assuntos relacionados à diversidade, ao gênero, à igualdade de gênero e à orientação sexual, as explicações foram:

C: Sim, [...] precisamos nos orientar também, ou seja, receber uma formação adequada.

D: [...] das diferenças a gente se sente despreparada, porque você não sabe o que vai falar [...].”

P1: [...] às vezes dá uma certa ansiedade de falar sobre o tema [...].

Diante dessas falas, é possível perceber que as escolas deixaram de considerar as DCNs nas elaborações de seus PPPs. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica asseguram que:

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve. O conhecimento prévio sobre como funciona o financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal, pela comunidade educativa, contribui, significativamente, no momento em que se estabelecem as prioridades institucionais. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, **as questões de gênero**, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam [...]. (BRASIL, 2013, p. 48).

Do ponto de vista legal, há documentos que garantem que, na elaboração do PPP e da concepção de currículo que irá fundamentar o trabalho pedagógico da escola, devem ser incorporados temas significativos que fazem parte do cotidiano dos educandos, e as questões de gênero deveriam fazer parte da integração do projeto político-pedagógico.

O PCN (1997) de Orientação Sexual explica como os educadores devem se preparar para lidar com o assunto:

[...] é necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 1997, p. 84).

A sensação de despreparo em lidar com o assunto poderá ser superada por meio de embasamento teórico que oriente a equipe escolar em pensar em um PPP inclusivo, de modo a romper com o preconceito e o medo de inserir a discussão no espaço escolar. Por isso, é necessário que o PPP no seu planejamento estratégico de formação pedagógica se organize de modo a ofertar aos profissionais da educação variadas manifestações teóricas e metodológicas que darão sustentabilidade em suas atuações. Aqui, a função da equipe diretiva destaca-se, por ser responsável pela administração escolar auxiliando os demais membros da escola a terem uma visão integradora do PPP.

Um das exigências do processo de construção do projeto político-pedagógico, a que já se referimos, é indicar e reforçar qual a função precípua da equipe diretiva ou coordenadora no sentido de administrar e liderar sua consecução, em sintonia com o grupo. (VEIGA, 2013, p. 39).

O diretor é o responsável geral das atividades, é necessário que ele esteja à frente do grupo, de modo a induzir o grupo a repensar, redefinir suas políticas de ensino, metas, objetivos e outros. Estimular a participação do grupo, a partir da necessidade de inovar a ação coletiva, por meio de um projeto político-pedagógico que seja inclusivo, democrático, participativo, crítico e emancipador.

Uma das falas que mais chamaram a atenção é a da “P2”, na qual afirma que: “Para a minha série que eu trabalho não, pode ser que há projetos a partir do 5º ano, mas eu não sei [...]”.

Observa-se que na fala há um despreparo por parte da professora que se nega a trabalhar o tema. Isso já deixa claro a posição de seus valores como educadora.

Ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas [...]. (BRASIL, 1997, p. 84).

Essa profissional que ocupa o cargo de professora, não tem em sua atuação uma prática democrática, não considera o direito das crianças de aprender e de desenvolver-se humanamente, não contribuiu para uma educação emancipadora e inclusiva.

Na questão 5, quando questionado “Acredita que há a necessidade de receber formações que contemplem essa temática? Há resistência em trabalhar e desenvolver projetos que contemplem assuntos relacionados à sexualidade, ao gênero e à igualdade de gênero? Se sim, por parte de quem?”.

D: Sim, porque hoje em dia as pessoas estão mais abertas a se assumirem, tem que ser muito bem trabalhado, tanto o psicológico da comunidade em geral e da pessoa [...].

P1: [...] o que for para ajudar o professor no assessoramento do aluno é importante, então assim, as vezes palestras, até mesmos nos encontros da família na escola, já foi levado esse tema, psicólogo deu palestra, então a gente procura trabalhar sim [...].

P2: [...] tem que procurar pessoas específicas para trabalha, para tentar ajudar. Eu acho que não há resistência.

Essas três falas remetem à atuação do psicólogo como sendo um profissional capaz de falar sobre gênero no espaço escolar e, em momentos específicos, é como se a responsabilidade da escola em desenvolver uma proposta pedagógica que vivencia cotidianamente questões que envolvem o gênero fossem transferidas e restritas a uma pessoa específica, o psicólogo, sendo esta uma concepção errônea, pois, o PCN (1997) de Orientação Sexual sugere que o assunto seja trabalhado de forma transversal, em todas as disciplinas.

[...] de que forma a Psicologia Escolar pode contribuir para que a formação dos professores capacite-os para lidarem com as questões relativas à sexualidade a partir de uma perspectiva ético-política? Ou seja: como contribuir com a desconstrução das significações de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, com a desnaturalização das violências, a ampliação da autonomia, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e a diminuição da vulnerabilidade desses sujeitos? (GESSER et al., 2012, p. 231).

De acordo com os autores citados anteriormente, é preciso que os professores recebam formações relacionadas a gênero e à sexualidade sob uma perspectiva ético-política de sexualidade e educação inclusiva, tendo, como princípio, a igualdade na diferença e o acolhimento das diversas manifestações ligadas à sexualidade.

Assim, “[...] uma formação ético-política voltada à temática “sexualidade” deve contribuir para que os educadores não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas também recriem o modo como lidam com as expressões da sexualidade que emergem no cotidiano escolar [...]” (GESSER et al., 2012, p. 233).

O professor precisa estar instrumentalizado por meio de estudos e reflexões teóricas que auxiliam a compreender sua própria atuação, para que ele possa desenvolver estratégias de educação sexual e de gênero a partir da realidade dos seus alunos, não atribuindo ao psicólogo a função restrita de discutir sobre gênero de forma isolada em momentos específicos.

Qual é o papel do psicólogo nas discussões de gênero na escola? Para Gesser et al. (2012, p. 231), a “[...] psicologia escolar contribuir com subsídios teórico-metodológicos voltados à formação de professores para o trabalho de educação sexual. Cabe ao professor e a equipe escolar se instrumentalizar, de modo, a promover uma discussão com relação a gênero para além das diferenças biológicas, rompendo com os paradigmas da heterossexualidade.

[...] declarando-se despreparadas do ponto de vista teórico-metodológico, as professoras tendem a desconsiderar as questões que surgem no cotidiano das salas de aula ou tratar da temática sob a perspectiva biológica ou do ensinamento de preceitos morais. (GESSER et al., 2012, p. 233).

As escolas precisam passar por um processo de formação, não sendo formações passageiras, de pequenos encontros, é preciso ter subsídios teóricos que as auxiliem a pensar sobre quais as políticas educacionais voltadas à sexualidade, o que elas dizem, qual o papel da escola nesse sentido, entre outras indagações. É necessário falar sobre as diferenças, as discriminações, o preconceito, a resistência em tratar do assunto, quais os possíveis resultados e efeitos a escola poderia ter caso houvesse uma formação voltada para a orientação sexual e o gênero.

Vale destacar a fala da entrevistada “D” que aqui na questão 4 e 5 diz:

D: [...] das diferenças a gente se sente despreparada [...]. (QUESTÃO 4).

D: Sim, porque hoje em dia as pessoas estão mais abertas a se assumirem [...]. (QUESTÃO 5).

Observa-se que a gestora se sente despreparada porque nos dias de hoje o sujeito (aluno) está expressando a sua sexualidade, e isso causa medo e estranhamento. Uma visão reducionista enxerga seus alunos como diferentes, pelo fato de estar vivendo, expressando e desenvolvendo sua sexualidade.

Segundo Foucault (1988, 1999 apud CASSAL; GARCIA, 2011), as diferenças são consideradas um perigo biológico para o desenvolvimento do corpo-espécie, em razão de que os sujeitos considerados desviantes poderiam ser eliminados. A homossexualidade, por exemplo, é um modo de existir e de ser, entretanto, é considerada uma sexualidade diferente.

O discurso em torno da diferença, daquilo que causa medo e estranhamento, sustenta-se sobre um grupo de pessoas que estão fora das normas da sociedade, atualmente a norma de

sexualidade estabelecida socialmente é o modelo heterossexual, aqueles que não fazem parte desse grupo são vistos como negativos, inferiores, colocando-os em uma condição de inferiorização humana, de desprestígio.

A eliminação dos considerados ‘diferentes’ se dá pelo argumento do fortalecimento biológico da espécie; apenas os mais aptos sobrevivem aos conflitos sociais. Esse processo se dá em relação a etnias, classes econômicas e também grupos identitários, inclusive em função da orientação sexual e performances de gênero. A eliminação, seja dos corpos (assassinatos) ou dos modos de existir (disciplinarização e correção), opera no ‘enforço’ do dispositivo da sexualidade. (CASSAL; GARCIA, 2011, p. 59, grifos dos autores).

Como é que o sujeito visto como diferente consegue ser eliminado? Um dos mecanismos de regular a sua sexualidade, o seu desenvolvimento é por meio da disciplinarização dos corpos. Essa é uma maneira de ter controle sobre o corpo, e a escola detém esse controle quando tenta coibir um determinado modo de existir e de ser, como a homossexualidade. A “P2”, na questão 5, afirma-se: “[...] eu acho que não há resistência”. Se observar a questão 4, quando ela diz: “Para a minha série que eu trabalho não [...]”.

A professora “P2” diz não ter resistência em trabalhar assuntos relacionados a gênero, porém, não desenvolve em sua prática pedagógica ações ou projetos que contemplem a discussão de gênero com a sua série na qual atua. Mesmo sabendo que há um amparo legal que assegura o desenvolvimento com seus alunos, ela não se sente na obrigatoriedade em lidar com a questão: “[...] existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente: se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são [...]” (KONDER, 2008, p. 46).

Desse modo, as conexões que existem entre realidades diferentes resultam nas unidades contraditórias. Uma das leis da dialética é a negação da negação, “[...] a afirmação engendra necessariamente a sua negação [...]” (KONDER, 2008, p. 46). Quando a “P2” afirma que não há resistência, ela está negando que na sua prática como professora ela não desenvolve nenhum tipo de trabalho que contemple o gênero.

Já a entrevistada “C” sinaliza em sua fala que: “[...] aqui na escola não há resistência, porque muitos professores são homossexuais, e alguns falam sobre a sexualidade abertamente com os alunos, inclusive eles dão depoimento, contam sobre suas experiências [...]”.

Uma pesquisa feita por Franco (2009) buscou evidenciar entre os docentes se o professor ou a professora homossexual desperta a discussão da sexualidade na escola, na sala de aula com seus alunos. De um total de 53 pesquisados, 48 pessoas, uma média de 72,6%, responderam que entre os alunos despertam curiosidades sobre a vida íntima e a orientação

sexual, porém, também há relato pelos pesquisados que disseram sofrer com a discriminação e o machismo por parte de alguns alunos e até mesmo colegas de trabalho.

O autor faz uma análise de uma justificativa de uma professora com relação a professores/professoras homossexuais.

[...] com relação a sua postura no ambiente escolar uma delas acredita que o/a docente homossexual desperta a discussão da sexualidade na escola através do preconceito, no entanto, sua experiência exalta a postura profissional de um professor homossexual revertendo essas concepções pré-estabelecidas [...]. (FRANCO, 2009, p. 133).

A experiência do professor homossexual no contexto escolar pode contribuir problematizando sobre as dúvidas de seus alunos, que querem saber, conhecer e investigar sobre o sexo, identidade de gênero, a orientação sexual, entre outros. Nesse processo, o professor por ter vivido uma experiência homossexual pode não ter dificuldades em se expressar, contar a sua história, os preconceitos sofridos.

Os professores precisam manter essa vontade dos alunos de saber, de descobrir, de buscar informações. O interesse por parte dos alunos pode ser uma estratégia de como e a partir de qual assunto discutir sobre a sexualidade, criando uma relação que faz parte do outro, que diz sobre o que ele sente, o que ele é, como se reconhece.

Na questão 6 questionou-se: “De acordo com a sua visão e experiência no espaço escolar, você considera importante tratar destes assuntos na escola? Se sim, por quê? Ou você considera que esses assuntos não são de responsabilidade da escola? Poderia me dar um exemplo de quem você acredita que deveria orientar esses alunos sobre esses assuntos?”

Na fala da entrevista, “D” ressalta:

D: [...] acho que a escola é o lugar que deve ser tratado [...] tem muita família que tem rejeição, [...] e na escola você trabalha com todos os alunos, devagar com essa aceitação. Aqui tem vários pais que não aceitam, não só em questão do gênero, como de gravidez, e sexualidade, que tem muitos pais que a religião não deixa., a gente chama eles não vêm, eles não são a favor, a gente depara muito com isso, com a religião [...].

Segundo Dip (2019), o Brasil encontra-se dividido: de um lado, a Direita aliada às igrejas evangélicas, com medo de que os valores da família tradicional cristã fossem destruídos, e de outro, o feminismo, comunismo, movimento negro, LGBTQ estão fundamentados sob uma visão de justiça social que visa à igualdade de direitos.

A insatisfação popular contra a corrupção, manifestações nas ruas, delações, flagrantes e denúncias culminaram em uma manobra política em 2016, que acarretou o golpe da presidenta Dilma Rouseff. Essas pessoas que pediam pelo fim da corrupção, que participaram de movimentos nesse sentido, não se opuseram ao presidente em exercício que ocupou o lugar

da presidenta após o golpe, o então Michel Temer, que estava envolvido em escândalo de corrupção. Percebe-se como o momento foi marcado por uma negociação política.

Detalhe, é aqui que as discussões de gênero começam a ganhar proporção em meio à bancada evangélica, uma direita conservadora e religiosa, que argumenta sob o seguinte aspecto:

[...] “meninas sejam meninas e meninos sejam meninos”, numa tentativa de achatar qualquer discussão mais complexa sobre questões de gênero. Proibir o debate nesse sentido nas escolas, inclusive, tornou-se uma das maiores bandeiras da bancada evangélica [...]. (DIP, 2019, p. 18).

Nessa conjuntura é que o projeto Escola sem Partido começa a crescer, avançando por meio de projetos de leis municipais, estaduais e federais. A seguir há duas falas de parlamentares sobre a ideologia de gênero. O pastor Everaldo Dias Pereira (RJ), o então candidato à presidência da República, em 2014, revela seu posicionamento com relação à discussão de gênero na escola:

[...] naturalmente, ser um presidente que defenda que o aluno tem que ir para a escola para aprender português e matemática, e não ‘ideologia de gênero’, para mim é excepcional. Ele precisa saber ler e escrever. ‘Ideologia de gênero’ é uma excrescência [...]. (DIP, 2019, p. 31, grifos da autora).

E o deputado Hidekazu Takayama (PSC-PR) diz sobre a sua missão na Câmara:

A pessoa vem para Casa [Legislativa] para ser um defensor do seu segmento. Por exemplo, as questões da ‘ideologia de gênero’. Aprendemos na Bíblia que isso não é possível. Imagina se o Adão se casasse com o Evo. Dois homens. A Bíblia não teria nem acabado o gênesis. Ou a Eva casada com a Ada. Não formaria família. Então, hoje, se a raça humana existe, foi porque Deus criou. (DIP, 2019, p. 54, grifo da autora).

A autora citada ressalta que os parlamentares evangélicos vêm atuando com pautas conservadoras de forma acentuada no Congresso na legislatura de 2015–2019. Observa-se nessas falas um elemento principal, conservadorismo, e isso é decorrente do descontentamento por parte do avanço das pautas progressistas que foram ganhando espaço nos governos anteriores, pautas estas fundamentadas na minoria.

O posicionamento ideológico desses políticos não se restringe somente a sua fala, e sim em outras instâncias, negociações políticas e partidárias. Esse discurso também é apoiado pelos irmãos fiéis da igreja, mídia, chegando até a escola e se instaurando na prática do professor.

Quando a gestora “D” explica que há pais que não são a favor do diálogo sobre gênero e sexualidade por causa da religião, isso de fato se legitima porque as famílias se apropriam de valores morais e éticos que, muitas vezes, são difundidos na religião. Atualmente, a igreja

não fica restrita a orações e doações (arrecadações) por parte de seus integrantes; ela ocupa um lugar decisivo na mídia.

Agora pastores utilizam a mídia para tratar de assuntos relacionados à política, como faz o pastor Silas Malafaia em seu Twitter, que aborda: “[...] assuntos relacionados a política institucional, questões de gênero na escola e até arte e sexualidade são discutidos nos poucos caracteres e nas chamadas de seus vídeos – e são muito mais do que orações ou mensagens bíblicas” (DIP, 2019, p. 72).

A representatividade que esses líderes ocupam nas famílias são determinantes na maneira de como elas compreendam a sexualidade. Essas crenças e valores são transmitidos de pais para filhos. Os pais negam-se a aceitar outras formas de viver a sexualidade, então, a escola reconhece que precisa tratar sobre esses assuntos na escola, mas que há uma dificuldade, um receio com relação a família e também uma posição ideológica por parte de alguns profissionais da educação.

Dip (2019) apresenta um relato de um parlamentar que deu uma entrevista para o livro *Religiões e Política: uma Análise da Atuação dos Parlamentares Evangélicos sobre Direitos das Mulheres e LGBTs no Brasil*, de Christina Vital e Paulo Victor Leite Lopes.

Quando você estimula uma mulher a ter os mesmos direitos do homem, ela querendo trabalhar, a sua parcela como mãe começa a ficar anulada, e, para que ela não seja mãe, só há uma maneira que se conhece: ou ela não se casa, ou mantém um casamento, um relacionamento com uma pessoa do mesmo sexo, e que vão gozar dos prazeres de uma união e não vão ter filhos. Eu vejo de uma maneira sutil atingir a família; quando você estimula as pessoas a libertarem os seus instintos e conviverem com pessoas do mesmo sexo, você destrói a família, cria-se uma sociedade onde só tem homossexuais, você vê que essa sociedade tende a desaparecer porque ela não gera filhos. (DIP, 2019, p. 87).

Esta é uma fala conservadora que representa a concepção, a visão de um parlamentar sobre a mulher, como ela deve ser e qual a sua função. Para ele, a mulher deve ocupar um lugar restrito à vida doméstica, dona do lar, esposa e assegurar o seu papel reprodutivo, de ser mãe. Uma orientação sexual que vise ao relacionamento entre duas pessoas do mesmo sexo é considerada um perigo, porque põe em risco a propagação da sociedade, por não haver a reprodução, geração de filhos. Esses discursos vão ganhando força no interior das igrejas e se fortalecendo no campo político, no intuito de proibir que projetos considerados imorais avancem na sociedade.

Os impactos sofridos pela atuação de uma bancada conservadora podem ser vistos no PNE tramitado no Congresso Nacional em 2014, que teve uma forte participação dos parlamentares católicos para a retirada do texto sobre gênero nas instituições de ensino brasileiro, como a expressão “Ideologia de Gênero”, também foi extraído de qualquer parte do

documento a discussão sobre gênero, orientação sexual, diversidade sexual, nome social e educação social, conforme explica Dip (2019).

Da mesma forma os líderes religiosos atuam para que as discussões de gênero sejam silenciadas, em razão de ser considerada uma ameaça. A escola também se ausenta de suas responsabilidades, e, conforme a “P1” relata, a temática deve ser desenvolvida em momentos específicos, realizados por outros profissionais e fora do contexto da sua prática em sala de aula.

P1: Eu acho importante, porque hoje a mídia coloca o assunto nos meios de comunicação, dá várias maneiras de interpretação, então eu acho que uma palestra dentro da escola esclarece melhor as dúvidas [...].

As atribuições a palestras (encontros) destinadas a discutir gênero e sexualidade não impedem que o professor em sua atuação também as faça. Entretanto, a palestra tem o papel de sensibilizar, é de caráter informativo. A mudança precisa ocorrer na cultura escolar por meio do seu currículo, das intervenções previstas no projeto político-pedagógico.

Felipe (2007) traz algumas contribuições em torno do que pode vir a ser discutido nesses encontros de palestras, desde que sejam fundamentadas cientificamente, tal como construção da identidades de gênero e identidades sexuais, a história da conjugalidade e da família, história do corpo e da sexualidade, histórias das mulheres, padrões de comportamento esperados em torno da heterossexualidade, bissexualidade, preconceitos, discriminações, homofobia, misoginia, aborto, violência, abuso sexual, prostituição, violência doméstica, e outros.

Então, pode haver palestras desde que estas contribuam para que o estudante tenha um olhar crítico e emancipatório, e que tais discussões não sejam desenvolvidas somente nesses momentos, e sim implementadas e discutidas em seu dia a dia, de forma integrada ao currículo.

Por fim, a “P2” enfatiza que as discussões em torno do gênero devem ser enfatizadas a partir das consequências:

P2: Acho que tem que trabalhar sim, mas as consequências, [...]. Hoje o sexo está muito na cara, está muito aguçado, isso que está estragando as crianças, essas coisas de comportamento sexual, têm crianças que tem a pureza dele, a ingenuidade dele, nem todos, um ou outro vivencia isso em casa, mas não é porque ele vivencia isso em casa, que você deve passar para todos, deve ser trabalhado específico para ele. [...] tem idade e tempo certo, e não no espaço da escola. Tipo assim, pode até trabalhar dentro do espaço da escola, doenças sexuais transmissíveis, AIDS, hepatite, tem muitas doenças, que na escola deve ter uma conscientização sim, mas não para a série que eu dou aula, terceiro ano [...].

Em seu discurso, “P2” afirma que tais questões não devem ser trabalhadas pela escola, existe uma idade apropriada para começar a falar do assunto, e isto não se enquadra para a turma que ela atua, o terceiro ano. O que é proposto na fala dessa discente é que a escola trabalhe questões ligadas a doenças sexualmente transmissíveis; o sexo aqui é visto como algo que causa medo, perigo e doenças, um trabalho voltado para a conscientização, a prevenção.

A orientação sexual é garantida pelos PCNs (1997) que seja desenvolvida na escola, havendo discussões e reflexões mediadas pelo educador para as crianças e jovens, não se fala em uma idade própria para introduzir a temática. As desigualdades em torno do gênero são construídas socialmente, inclusive na escola na medida em que meninos e meninas são educados.

É na Educação Infantil e no Ensino Fundamental que as crianças, dentro de um ambiente escolar, têm as suas primeiras aprendizagens de gênero. A diferenciação entre meninos e meninas vem desde o início da infância, por meio das roupas, acessórios, brinquedos azuis e rosas. Em geral, os primeiros brinquedos que são dados às meninas são bonecas em vestidos cor-de-rosa, conjuntinhos de panelas, fogões e ferros de passar roupas, fralda para trocar, maquiagens coloridas e etc., reproduzindo cada vez mais a realidade imposta de que as meninas devem ser zelosas, bem arrumadas e futuras boas donas de casa. Na escola, essa distinção é muito nítida, quando os(as) estudantes são divididos por filas de meninos e meninas, banheiros, brinquedos, etc. (COSTA, 2018, p. 15).

Achar que na turma do 3º ano ainda não é necessária a discussão em torno da construção social do gênero, sexualidade e da orientação é um equívoco. A escola não deve reforçar as diferenças de gênero, por isso, a necessidade de problematizar e refletir com as crianças os estereótipos e preconceitos produzidos desde cedo nas crianças, a partir do feminino e masculino.

Outro ponto que despertou a atenção na fala da “P2” é a retirada da responsabilidade por parte da escola em tratar sobre o tema.

[...] a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar [...]. (BRASIL, 1997, p. 73).

Por meio dos currículos escolares, pode-se tratar sobre o tema, orientação sexual, por meio dos conteúdos que atuam nas diferentes áreas, O assunto deve ser discutido e tratado pela escola, promovendo o amparo legal, proporcionando atividades que desenvolvam nos alunos a percepção do que é a sexualidade. É importante ressaltar a aproximação com as famílias e o diálogo sobre as questões de gênero e sexualidade.

O que é determinante nesse discurso conservador da “P2”, no qual a entrevistada defende que a sexualidade deve ser trabalhada na escola a partir de uma ótica das

consequências, havendo uma idade e um tempo correto para discutir-se o assunto, o que tem por trás desse posicionamento e como ele atua, como base em quais princípios esse discurso se legitima? Veja como a fala da “P2” se estrutura a partir de algumas características de uma concepção neoconservadora, marcada pelo movimento político da direita estadunidense.

[...] umas das especificidades do neoconservadorismo em relação a outros movimentos de direita ou conservadores é que ele tem como cerne o ativismo pela regulação do desejo, associada a defesa dos valores da família tradicional e de valores religiosos da direita cristã. (BROWN, 2006; DIAMOND, 1995; PETCHESKY; 1981 apud LACERDA, 2019, p. 61).

A influência do neoconservadorismo no Brasil é oriunda dos Estados Unidos. Lacerda (2019) explica que a intelectualidade neoconservadora surge a partir da Guerra Fria, constituindo-se a partir de um movimento fundamentado no libertarismo econômico no tradicionalismo moral e no anticomunismo. A partir da década de 1960 é que os neoconservadores foram tendo uma posição mais conservadora conforme as novas demandas, como movimentos que buscavam mais igualdade. Nesse contexto, essas reivindicações foram uma preocupação para os neoconservadores, vista como uma ameaça. Para eles, essa luta por igualdade de direitos poderia vir a sair do controle.

[...] o conservadorismo é aquele sistema de ideias empregadas para justificar qualquer ordem social estabelecida, não importa onde ou quando, contra qualquer desafio fundamental para a sua natureza ou ser [...]. (HUNTINGTON, 1957 apud LACERDA, 2019, p. 24).

Quando “P2” esclarece que “[...] o sexo está muito na cara, está muito aguçado, isso que está estragando as crianças [...]”, essa fala remete à atuação do neoconservadorismo tentando manter e preservar seus elementos primordiais, valores ligados à manutenção da família tradicional, composta de um modelo heterossexual e os valores religiosos cristãos. Interessante ressaltar que essa professora é evangélica e o seu posicionamento ideológico interfere em sua prática pedagógica, de modo que ela não desenvolve a temática para sua turma.

A ideologia conservadora atua quando se sente que as suas instituições estão sendo ameaçadas, quando a ordem estabelecida está sob perigo. Então, as discussões de gênero e sexualidade são consideradas uma ameaça diante dos valores morais da família. Tais discussões podem impactar os modelos tradicionais, conservadores, hegemônicos dos arranjos familiares.

Uma questão que vem sendo colocada em pauta pela nova direita estadunidense é “[...] o foco nas questões sexuais e reprodutivas” (PETCHESKY, 1981 apud LACERDA, 2019, p.

28). Para a direita cristã, o feminismo seria um risco aos valores religiosos e cristãos. Assim, o neoconservadorismo detém uma força hegemônica que defende a família tradicional.

O avanço da luta por direitos iguais, as manifestações provocadas por grupos minoritários e outros fizeram com que a direita cristã atuasse no cenário político, Câmara dos Deputados e no Senado a fim de defender os valores conservadores cristãos. Esses grupos conservadores cristãos se mobilizam em favor da vida, casamento heterossexual, se opõem aos direitos homossexuais.

Para Lacerda (2019, p. 39), “[...] o neoconservadorismo busca a dominação masculina e a submissão feminina dentro do casamento [...]”. A atuação do patriarcado é fortemente ligada a uma concepção de dominação por parte do homem, como o chefe da casa e da família, a autoridade maior. Já a mulher ocupa o lugar de submissa ao esposo. E é isso que as discussões do gênero com feminismo vêm problematizar como que essas diferenças foram construídas ao longo da história como naturais.

No atual governo da presidência da República, o que se pretende com o programa de governo na área da educação é “[...] mais matemática, ciências e português, *sem doutrinação e sexualização precoce*” (BOLSONARO, 2018 apud LACERDA, 2019, p. 191). O posicionamento do então presidente é de preservar os valores conservadores ligados à família.

Está-se em um País no qual o presidente e os evangélicos, católicos, militares e políticos de uma direita cristã defendem um posicionamento neoliberal com um argumento neoconservador, e que busca apoio em meio a população com um discurso de progresso sobre os valores morais e éticos. Também, tem-se a atuação da bancada evangélica que influencia e tem uma visão de mundo pautada na religiosidade, nos conceitos cristãos e luta pelo silenciamento das discussões que envolvam a igualdade de gênero, sexualidade e diversidade.

Diante do que foi analisado nesta seção, Lukács (1967) explica que a dialética permite compreender o fenômeno entre o singular, particular e o universal, assim, será possível elucidar as interpenetrações dialéticas. Desse modo, será evidenciado como a singularidade se constrói, fundamenta-se na universalidade.

Quando se entra em contato com o objeto, o PPP, “É óbvio que em nossas relações diretas com a realidade tropeçaremos sempre diretamente com a singularidade”. (LUKÁCS, 1967, p. 203). E o singular é constituinte do universal, de modo que, ao mesmo tempo em que o singular se distingue do universal, ele é semelhante. A universalidade busca a concretude e as mediações que o determinam.

A lógica dialética faz compreender como a singularidade se constrói na universalidade? Para entender a universalidade, é necessário considerar que o sistema

educacional está submerso aos interesses particulares de uma sociedade capitalista, que se desenvolve por meio dos organismos internacionais que ofertam investimentos e recursos, pela elaboração de políticas públicas nas áreas sociais. A implementação de tais políticas públicas educacionais oriundas no contexto da década de 1990 responde às necessidades do mercado, como a globalização. As necessidades que as políticas públicas visam a corresponder são a adequação dos interesses econômicos, força de trabalho, ao sistema educacional. Pela educação é que se ajustam as recomendações feitas pelos organismos multilaterais ao tipo de sociedade e cidadão que se deseja formar.

Então, a universalidade perpassa sobre a atuação e os interesses dos organismos multilaterais, e qual a relação da mediação entre a singularidade e a universalidade? A mediação é o produto entre a abstração (singularidade) e o universal (concretude), como menciona Lukács (1967). Assim, a mediação aqui neste trabalho é entendida como a implementação e efetivação das políticas públicas internacionais, que se configuram como a garantia de atender interesses particulares da ideologia dominante.

Por fim, a singularidade que são esses dois elementos (universalidade e mediação) unidos em uma totalidade. A singularidade se constrói diante da universalidade e, desse modo, a universalidade concretiza-se na singularidade. Como é que a universalidade (determinações que o Banco Mundial insere sobre os países por meio da concessão de empréstimos) se concretiza na singularidade? Por meio de um projeto político-pedagógico que adota uma concepção de currículo e fundamenta-se sob uma perspectiva neoconservadora visando à manutenção de um sistema político e econômico.

A concepção marxiana instiga como pesquisadora a entender o movimento do objeto, a matéria, os seus processos de produção, as suas conexões, é preciso apoderar-se da matéria para além da aparência (imediate), alcançando-se a essência.

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si [...]. (NETTO, 2011, p. 25).

Os pontos de partidas deste trabalho foram os projetos político-pedagógicos, sendo este a aparência, um reflexo da realidade. É aquilo identificado de imediato, que parece ser, entretanto, é negado e superado pela essência, que expressa a realidade. Foi possível analisar os PPPs e ver em que medidas estes são promotores da equidade de gênero dentro da escola, e por meio da essência as falas das entrevistadas demonstraram as suas concepções em torno do PPP e da discussão de gênero. Esta seção foi determinante para captar as contradições entre o que parecia ser e a realidade da prática das instituições de ensino.

Conhecer o PPP, por meio das suas organizações, a sua dinâmica e conexões foram elementos determinantes para a sustentação da realidade, as condições nas quais esses projetos político-pedagógicos são produzidos, o nível de consciência dos envolvidos, a forma de pensar e agir, e seus valores éticos, religiosos e políticos constituem os aspectos da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os organismos internacionais atuam na elaboração de uma política pública? O que é interessante entrar em pauta da agenda do governo? Como as políticas públicas asseguram as discussões em torno do gênero? Como as escolas constroem seus currículos de acordo com as políticas nacional? Os projetos político-pedagógicos refletem as leis e orientações educacionais?

Tais questionamentos subsidiaram o desenvolvimento deste trabalho, pontuando como os organismos internacionais atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais. Desse modo, as organizações internacionais atuam no contexto global por meio de seus investimentos concebidos por empréstimos, para o fortalecimento e financiamento de políticas públicas.

Em contrapartida, por trás da concessão de empréstimos, há exigências, regras e medidas que visam padronizar os interesses acerca de determinadas práticas que mantêm as relações de produção da vida no sistema capitalista. Nesse sentido, a educação é um forte instrumento para a adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico.

A educação escolar, especialmente, vai se constituindo por meio das políticas públicas educacionais, que são elaboradas de acordo com as reais necessidades e demandas da população que são inseridas nas pautas do governo. Desde a elaboração até a implementação de uma política que visa a criar estratégias para solucionar um problema, existem fortes influências de relações de poder perante as tomadas de decisões do governo.

Há diferentes grupos e segmentos interessados no que entra ou não na pauta do governo, por conta de que alguns grupos poderão ser beneficiados e outros serem prejudicados com base no que o governo poderá determinar. Nesse momento, de decisão nas formulações das políticas públicas, os organismos internacionais fazem recomendações, eles também desenvolvem estratégias com o governo, mobilizam os recursos necessários para a efetivação das políticas. Após a implementação de políticas públicas, estas são avaliadas no intuito de verificar se tal política está alcançando os objetivos propostos e se há eficácia ou não em seu desenvolvimento.

A elaboração das políticas públicas e de leis educacionais é influenciada e orientada pela Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e outras. Tais políticas visam a obedecer aos acordos e

conferências dos fóruns mundiais. Em síntese, tais documentos educacionais, que servem de referência e até mesmo podendo ser de caráter obrigatório ou normativo, se adaptam e atendem aos interesses compartilhados globalmente. Se não é de interesse em uma perspectiva global discutir assuntos relacionados à desigualdade de gênero, tal discussão não entrará na pauta do governo, e, conseqüentemente, não serão elaboradas políticas educacionais nesse sentido.

Pode-se refletir que por trás das discussões e decisões que envolvem o gênero há uma forte presença da ideologia religiosa, que defende a família tradicional na sociedade, família esta composta de pai, mãe e filhos. Os grupos e lideranças religiosos exercem forte poder e influência sobre os governos e parlamentares, para que eles não aprovem medidas as quais levem a discussão de gênero no espaço escolar, como foi o caso da ideologia de gênero, em que houve manifestações de alguns grupos sociais, principalmente religiosos, defendendo a família heterossexual, e que nas escolas fossem abolidas qualquer discussão em torno do gênero e da sexualidade.

A escola está sendo um espaço marcado pelas produções e reproduções das diferenças, desigualdades e preconceitos. As questões sobre gênero e orientação sexual estão cada vez mais marginalizadas, segmentadas e deixadas de lado, como ficou evidente neste trabalho de acordo com as pesquisas realizadas.

Quando o assunto é a sexualidade, o conhecimento perpassa em torno de algo perigoso, contagioso, que pode causar riscos, como as doenças sexualmente transmissíveis. E o conceito de gênero e sexualidade é amplo, é para além das diferenças sociais e biológicas. Atualmente, vive-se em um contexto em que as discussões sobre gênero precisam estar inseridas no contexto escolar, onde os alunos passam anos recebendo formações e se apropriando de valores socialmente construído.

É preciso desconstruir as normas, as regras e os valores instituídos de forma autoritária e hierárquica em relação ao homem/mulher e seus respectivos papéis sociais e suas atribuições. Os alunos, em geral, precisam compreender que tal ordem, como a sociedade está organizada, não foi construída de forma natural, é preciso problematizar com os educandos como esses valores foram sendo incorporados socialmente ao longo da história.

A influência do pensamento neoconservador perante seu conjunto de princípios morais e éticos empenha-se em instaurar na sociedade o conceito “ideologia de gênero” concepção esta criada a partir das igrejas católicas e pentecostais como uma maneira de impor respeito às famílias tradicionais (heterossexuais), que vêm lutando contra as questões que envolvem o gênero e a sexualidade dentro do espaço escolar.

Vale lembrar que sem essa discussão na escola aumenta-se os casos que envolvem discriminação, preconceito, violência psicológica, física e sexual, aborto, estupro, assédio sexual e moral, agressões, ameaças e outros. A negação e o silenciamento das discussões de gênero e sexualidade fazem com que aqueles alunos que não se enquadram no padrão heteronormativo tenham suas identidades excluídas e marginalizadas.

Ao longo desta pesquisa buscou-se verificar a compreensão de gênero na perspectiva dos profissionais de educação e analisar como as questões de gênero e sexualidade são tratadas nos projetos político-pedagógicos de escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba, MS.

Considerando os projetos político-pedagógicos (2016-2018) das instituições de ensino analisadas com as falas das entrevistadas, pode-se afirmar que essas escolas não são promotoras da equidade de gênero. Primeiramente, por causa da falta de compreensão sobre a importância que o PPP representa para a escola, quanto na sua dimensão pedagógica e política.

A concepção que se tem em torno do projeto político-pedagógico é técnica, visto como um documento burocrático que ao invés de ser elaborado anualmente, na sua essência, o que ocorre é uma atualização e adequação desses projetos. Destaca-se a falta de instrumentalização teórica para fundamentar tanto a concepção de currículo da escola, quanto a prática pedagógica dos docentes.

Observando as adversidades encontradas nos PPPs, nota-se que não é feito um diagnóstico da realidade, para que se possa pensar nos conflitos, problemas e nas dificuldades encontradas no interior do ambiente escolar, visando a buscar e propor soluções de modo coletivo.

As práticas educativas perpassam por diversas contradições, como reconhecem a dificuldade em lidar com assuntos relacionados a gênero e sexualidade, porém, não desenvolvem ações que visam a auxiliá-los em sua formação para lidar com o assunto. Mesmo defendendo que na escola é o lugar de tratar sobre essas questões, por causa da falta de diálogo em casa, preferem atrelar essa responsabilidade a outro profissional, como é o caso do psicólogo.

Também se contradizem quando afirmam que suas instituições de ensino onde atuam trabalham assuntos relacionados a gênero, igualdade de gênero e até mesmo orientação sexual, essas falas remetem à aparência, aquilo que parece ser. Como pesquisadora, buscou-se penetrar na essência dos projetos político-pedagógicos, buscando os determinantes que não estão nítidos na aparência, e sim na essência, nos quais demonstram a realidade por meio das entrevistas.

Foi possível captar que não há projetos previstos a serem desenvolvidos sobre o tema gênero, orientação sexual, diversidade sexual. Os projetos encontrados na pesquisa estão mais voltados para alfabetização e matemática.

Vale salientar que os professores se sentem despreparados para lidar com o assunto, há um certo receio, medo, e até constrangimento em abordar o tema. Todas admitem que há necessidade de receber formação que contemple essa temática, em razão de auxiliar na prática do professor com a questão.

Então, o que é determinante, quais as condições para que essas escolas tenham medo de trazer a discussão em torno do gênero, sexualidade, orientação sexual, etc., para dentro do campo educacional?

A escola e todos que ali atuam precisam se comprometer com uma formação teórica e científica que dê sustentabilidade sobre suas práticas. Primeiramente, é necessário entender se embasar em estudos e referenciais que apontam o que é gênero, orientação sexual e sexualidade, qual o respaldo que essas escolas têm para tratar o assunto, evidenciando os documentos educacionais, o que eles dizem, quais as suas justificativas do por que se deve assegurar o desenvolvimento do assunto, como se pode desenvolver a temática, por meio de qual planejamento e outros. Isso também não deve se restringir a pequenas formações e encontros, é um trabalho contínuo de preparo científico e teórico.

É uma alienação, uma visão restrita ao senso comum quando alguns membros das unidades escolares ainda acreditam que não é de responsabilidade da escola trabalhar o assunto, se como viu há documentos nacionais que dão respaldo para isso. Lembrando que a sexualidade faz parte do desenvolvimento humano.

Quando o professor não tem um conhecimento científico, a sua atuação nas discussões que envolvem a sexualidade será suprimida, por isso, a escola precisa se comprometer a uma mudança cultural instituída no currículo escolar. De modo que o currículo vise a problematizar os arranjos sociais, as formas de viver e estar no mundo de uma forma naturalizada.

O que ainda se vê nos dias atuais é a forte atuação de uma ideologia neoconservadora que perpassa sobre uma visão social de mundo marcada fortemente pelo conservadorismo, mantendo-se a tradição e sustentada nos valores tradicionais da família e da religiosidade. No contexto da educação, os discursos neoliberais fundamentam-se por meio da bancada religiosa e conservadora que atua no Congresso Nacional.

O que é que essas bancadas colocam em pauta e que trazem impacto no campo educacional? Tentam proibir os estudos de gênero nas instituições de ensino, atribuindo à

família (pais) a responsabilidade em lidar com o assunto. Esse posicionamento ideológico conservador opera sobre as políticas públicas educacionais, e isso ficou evidente no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular.

Esses grupos neoconservadores temem pelo medo do avanço de pautas que possam destruir os valores do modelo de família tradicional. Então, tudo que envolve questões como gênero, diversidade sexual, LGBT, orientação sexual, diversidade sexual, homofobia e igualdade de gênero, esses grupos se opõem, de modo a retirar tais questões dos documentos educacionais.

A BNCC exclui toda e qualquer tipo de discussão fundamentada nas minorias sexuais, gênero e racial. Os reflexos da negação da escola em desenvolver a temática é fruto dessa concepção neoconservadora, que não valoriza a diversidade, omitindo as identidades. A escola, um espaço heterogêneo, não valoriza a diversidade que ali se faz presente nas cadeiras da escola.

Esse silenciamento por parte do PNE e a BNCC de oportunizar condições para o debate sobre o assunto sinalizam para a rejeição das reflexões e do diálogo sobre gênero, desrespeitando o direito dos grupos vulneráveis, e colaborando e acatando com o discurso sobre ideologia de gênero.

Conclui-se reafirmando que concepção de educação desenvolvida por essas profissionais da educação fará diferença, de maneira que eles tenham um olhar atento e crítico para os documentos educacionais, por exemplo, sobre a retirada da discussão de gênero da BNCC. Pensar, refletir, questionar o porquê desse silenciamento, quais os impactos que isso irá causar, entre outros. Ter uma visão crítica e reflexiva sobre a ação irá refletir também nos projetos político-pedagógicos.

Por isso, quando há uma falta de compromisso por parte dos profissionais de educação sobre os seus projetos político-pedagógicos, provavelmente essa escola não terá um projeto atento às transformações para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

O projeto político-pedagógico é um documento que se propõe a desenvolver um plano de intervenção, que procura transformar e atuar sobre a realidade, por isso, a escola precisa indagar-se sobre quais as suas dificuldades e os seus problemas, fazendo um diagnóstico.

Como é que essas escolas poderão intervir sobre sua realidade, se elas não consideram essa dada realidade e não compreendem a dimensão que o PPP poderá vir a atuar, desde que ele seja um plano construído coletivamente, embasado em referenciais teóricos, que assumam um compromisso com um ensino emancipatório que garanta a cidadania do sujeito.

Quando se fala de desenvolvimento do indivíduo, é preciso considerar a sexualidade, de modo, que ela não seja controlada. O controle que a escola faz sobre os corpos de seus alunos é um ato político, moral e religioso; o silenciamento, a proibição dessas discussões é um deles.

Em relação aos objetivos aqui propostos, este trabalho aponta que há receio, medo e despreparo em lidar com assuntos relacionados a gênero, mesmo sabendo a importância de receber formações que contemple o tema. Vale ressaltar que a formação recebida por essas sujeitas pesquisadas aconteceu há, aproximadamente, mais de vinte anos. Na época em que receberam formação, os cursos de magistério e licenciatura em Pedagogia ainda não haviam inserido disciplinas com ênfase no gênero.

A formação inicial dessas docentes, coordenadora e gestora não possibilitou um contato com esses conceitos, pois não tiveram um olhar atento e crítico com relação a gênero e sobre a sexualidade de modo geral. A formação continuada com momentos destinados a estudos teóricos e pesquisas empíricas pode ajudar a reduzir a desigualdade de gênero e garantir a diversidade. Acredita-se que ao propiciar uma formação de qualidade para os profissionais da equipe escolar, estes irão conseguir responder e lidar com os desafios que se fazem presentes na escola. Assim, esses profissionais não precisam atribuir responsabilidade a um outro profissional como o psicólogo para tratar destas questões relacionadas a gênero.

É importante destacar também que os profissionais de educação estão amparados por meio de políticas educacionais para trabalhar legalmente as questões de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental. Teoricamente, o gênero é concebido como parte uma construção social e histórica, por isso, a importância de problematizar e instrumentalizar-se cientificamente.

Diante da importância na construção social do sujeito, a escola precisa repensar nas suas práticas educativas, já que tem o compromisso com a humanização do indivíduo. E, é neste aspecto que o projeto político-pedagógico tem a responsabilidade de contemplar tais discussões tendo em vista a sua concepção de desenvolvimento de educação que visa abarcar o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões.

O que se configura como essência nesta pesquisa é que o PPP não desenvolve uma concepção de educação que seja emancipadora na vida do aluno(a). E, isto está relacionado à falta de uma concepção de currículo comprometida em adotar um referencial teórico que sustente a concepção de educação almejada e a sua prática pedagógica. Assim, o projeto político-pedagógico se restringe a uma concepção técnica e normativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília, DF: Flacso–Brasil; OEI; MEC, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelho ideológico de estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa/São Paulo: Editora Presença/Martins Fontes, 1974.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.

APEOESP-Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Casos de bullying e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de São Paulo**. 2019. Notícia de Beatriz Borges, G1 SP. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BALASSIANO, Moisés.; SEABRA, Alexandre Alves; LEMOS, Ana Heloisa Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **RAC**, v. 9, n. 4, p. 31-53, out./dez. 2005.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional**: os parâmetros curriculares nacionais. Dissertação (Mestrado em Educação)- UNICAMP, Campinas, SP: 2000.

BEISIEGEL, Celso Rui. O Plano Nacional de Educação. Campinas, **Cadernos de Pesquisa**, nº 106, p. 217-231, 1999.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 157-171, jul./dez. 2010.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 368-375, set. 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica Em Tese**, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, 2005.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. [S.l.], v. 11, n. 123, p. 27-37, ago. 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BOTO, Carlota. A ética de Aristóteles e a educação. **História & Filosofia da Educação**, São Paulo: FEUSP, 2008. Disponível em: <http://www.educadernos.ufc.br/Art_04.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRAGA, Andréa Vieira. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Ibero Americana de Educación**, v. 2, n. 40, p. 1-9, 2006.

BRANDÃO, Elaine R.; LOPES, Rebeca F. F. **Não é competência do professor ser sexólogo: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação**. Porto Alegre, Civitas, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Atualizada até março de 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Plano nacional de educação: Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#planos>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial,**

necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: FIPE, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997g. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997h. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 7–23, 2009.

BUTLER, J. Desdiagnosticando o gênero. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 95-126, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.

CAMPOS, Taiane Las Casas. Uma avaliação do efeito institucional sobre o comportamento dos Estados membros da OMC a partir da análise de convergência e divergência nas negociações do Gatt, Gats e Trips. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 51, n. 2, p. 117-135, 2008.

CASSAL, Luan Carpes Barros; GARCIA, Pedro Paulo Gastalho. A. Homofobia e sexualidade: o medo como estratégia de biopoder. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 2, p. 57-64, 2011.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Trad. Marília Moschkovich. 3. ed. São Paulo: Versos, 2015.

COSTA, Lidiane Ribeiro. **Gênero nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das professoras de uma escola municipal de João Pessoa/PB**. Monografia (Licenciatura em História)– Universidade Federal de Campina Grande, João Pessoa, PB, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

DAKAR. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed. Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DECLARAÇÃO de Nova Delhi. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1993. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; 1996.

DIP, Andrea. **Em nome de quem? A bancada evangélica e o seu projeto de poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DUARTE, Maria Leuça Teixeira; SILVA, Emanuel Freitas da. Liberalismo, educação e diversidade. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ECHE), 11.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHIME), 1., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2012. p. 185-200.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.

ENGELS, Friedrich. **Anti-dühring**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2(53), maio/ago. 2007.

FERRARI, G. V. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico na instituição escolar. **Perspectiva**, v. 35, n. 132, p. 159-170, 2011.

FIORI, José Luiz. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. **Physis: Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.7, nº 2, p. 129-147, 1997.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Colóquio do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE. Cascavel, 2005. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/territorio/o-entendimento-da-interdisciplinaridade-no-cotidiano.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2020.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: história de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, MG, 2009.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11- 33, 2009.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar: In: BORGES, Abel S. et al. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, **Série Ideias**, n. 16, p. 69-77, 1992.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 28 ago.-2 set. 1994.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos PROCAD – Projeto de Capacitação de Dirigentes Fase Escola Sagarana, 2016.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GANDIN, Luís Armando. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, Maria Beatriz Moreira; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67-71.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz. Tadeu. da (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 229-236, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. p. 29-40, 2002.

HALL, Start. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARE, Hélène le; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FAE/PPGE/UFPEL, n. 28, p. 119- 137, jan./jun. 2007.

KONDER, Leandro. **História das ideias socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK, Nora Ruth; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/288>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

LACERDA, Marina Basso. **O novo neoconservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LEVIEN, Michael. Da acumulação primitiva aos regimes de desapropriação. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1: 21–53, jun. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

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

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis: CFH/CCE/UFSV, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Barcelona, México, DF: Grijalbo, 1967.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Mato Grosso do Sul PEE-MS. (Lei Nº. 4621/14)**. Campo Grande, MS: Secretária Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político pedagógico**: construção e implementação na escola. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 61-75, set./dez., 2016.

MONTEIRO, Kimberly Farias. GRUBBA, Leilane Serratine. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de *suffragettes* às sufragistas. **Direito e Desenvolvimento**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado em Direito e Desenvolvimento Sustentável. João Pessoa: UNIPÊ, 2017, v. 10, n. 2, p. 261-278.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvía Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 49-55, 2006a.

NARVAZ, Martha; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006b.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lygia Partilho. O martelo das feiticeiras (*Malleus maleficarum*) e a misoginia: introdução às lutas feministas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 107-125, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa; ORTIZ, Marcela dos Santos. BNCC: caminhos e (im)possibilidades para gênero: por que a educação escanteou as mulheres e seus corpos? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, p. 73-88, 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; SANTOS, Claudiene. Novos mapas de (trans)sexualidade e gênero: pistas para pensar políticas Trans e práticas pedagógicas. **Revista Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, p. 97-117, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PERES, Wilian Siqueira. Travestilidades nômades: a explosão dos binarismos e a emergência *queering*. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 539-547, maio/ago. 2012

PINHEIRO, Larissa Souza; DANTAS, Michael Hudson. Diversidade humana, diversidade sexual e consubstancialidade-coextensividade das relações sociais de classe, raça e sexo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018. **Anais...** v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22551>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: comunic. saúde, educ.**, p. 83-94, 1997.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Rev. Eletrônica Trabalho Necessário**, ano. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

REYNALDO, Renata Guimarães. **O fenômeno global e o papel dos movimentos feministas na efetivação de uma globalização contra-hegemônica**. Dissertação (Mestrado em Direito)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. A BNCC no contexto da contrarreforma da educação no Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 27, p. 576-579, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. (Orgs.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAGRILLO, Daniele Rorato; ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. A descentralização da gestão: das políticas educacionais às práticas escolares. **EccoS-Rev.Cient.**, São Paulo, n. 29, p. 63-80, set./dez. 2012.

SCOTT, Joan Wallach. Emancipação e igualdade: uma genealogia crítica. **Revista OPSIS**, Catalão, GO: UFG, v. 15, n. 2, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de **identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Eloisio Moulin; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 3, p. 46-70, 2010.

SPINK, Peter. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia e sociedade**, v. 15, n. 2, p 18-42, 2003.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TONET, Ivo. Método científico: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

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

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cultura. **Contrapontos**, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.). **Foucault, filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VESENTINI, José William. **A capital da geopolítica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

VIANA, Geisa Novais. As bruxas no *Malleus maleficarum*: caracteres, práticas e poderes demoníacos. In: ENCONTRO DA ANPUH/BA, 5., Bahia, 2010.

VIANA, Nildo. **Escritos metodológicos de Marx**. Goiânia: Alternativa, 2006.

WOLKMER, Carlos. **Fundamentos de história de direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Trad. Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.

ZIN, Jean Carlos. **O martelo das feiticeiras**: suas bases e a mentalidade medieval. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História. Universidade Federal de Fronteira do Sul, Erechim, RS, 2017.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista: os estudos de gênero e a literatura. In: BONNICI, Thomas.; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. “Bruxas: figuras de poder”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 331-341, jan./maio 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista.

1. Apresente a sua compreensão acerca do Projeto Político-Pedagógico e qual a importância desse documento para a comunidade escolar?
2. No momento de construção e elaboração do PPP são levantadas e discutidas questões pertinentes com relação às principais medidas que podem ser implementadas para sanar reais problemas existentes?
3. Ocorre a realização de estudo teórico (autores) que fundamentam o currículo adotado pela escola não só para a construção do PPP, mas também ao longo do ano letivo?
4. Sabemos que o currículo inclui planos, propostas e ações. Na escola onde você atua há planejamentos que visam trabalhar assuntos relacionados a gênero, igualdade de gênero ou até mesmo orientação sexual? Em sua prática escolar você já presenciou momentos em que se sentiu despreparada (o) para lidar com essas questões? Qual a maior dificuldade em abordar o assunto?
5. Acredita que há a necessidade de receber formações que contemplem essa temática? Há resistência em trabalhar e desenvolver projetos que contemplem assuntos relacionados à sexualidade, gênero e igualdade de gênero? Se sim, por parte de quem?
6. De acordo com sua visão e experiência no espaço escolar, você considera importante tratar desses assuntos na escola? Se sim, por quê? Ou você considera que esses assuntos não são de responsabilidade da escola? Poderia me dar um exemplo de quem você acredita que deva orientar esses alunos sobre esses assuntos?

APENDICE B - Questionamentos e respostas do procedimento de coleta de dados – entrevistas.

1- Apresente a sua compreensão acerca do Projeto Político-Pedagógico – PPP, e qual a importância desse documento para a comunidade escolar?

Respostas:

“D”: A importância é que ele rege uma lei, e você tem que acompanhar aquela lei, então, não sai fora dos parâmetros, uma normatização que todo mundo tem que acompanhar, e para falar a mesma língua.

“C”: O PPP é o reflexo da proposta educacional da escola. É importante para a realização das atividades educacionais de forma dinâmica e participativa entre a comunidade escolar e funcionários da escola.

“P1”: O PPP ele é importante porque todas as normas, as leis que estão contidos nele regem os trabalhos de todos os segmentos, professor, administrativos, os alunos, e os pais, todos nós temos contribuição na criação e desenvolvimento dele.

“P2”: A importância do PPP é que cada escola tem sua realidade, então são discutidas questões para atender as realidades dos alunos, cada escola tem suas normas, cada realidade é diferente.

2- No momento de construção e elaboração do PPP são levantadas e discutidas questões pertinentes com relação as principais medidas que podem ser implementadas para sanar reais problemas existentes?

Respostas:

“D”: Relativo, porque ele é padronizado, e cada unidade escolar tem as suas características, as do bairro tem as características do bairro, e as do centro possui suas características específicas. Então, eu acho que fica um pouco a desejar, porque hoje está tudo padronizado, a gente só adequa. E para você adequar, primeiro tem que fazer um levantamento das necessidades do bairro, e não está interessado nisso não, tem que acompanhar aquilo dali.

“C”: Sim, com participação de toda a comunidade escolar é possível elaborar um PPP que abrange e tente solucionar as dificuldades encontradas.

“P1”: Sim, o PPP é marcado as reuniões para todos os segmentos da escola, e também a participação dos alunos, dos pais, enfim, e nesse dia de encontro a gente discute tudo aquilo que faz parte da escola, em relações aos problemas que são levantados, discussões de todas as grandezas que interferem na vida escolar do aluno.

“P2”: Sim, são levantadas e discutidas questões sobre os problemas existentes e como podem ser solucionadas.

3- Ocorre a realização de estudos teórico (autores) que fundamentam o currículo adotado pela escola não só para a construção do PPP, mas também ao longo do ano letivo?

Respostas:

“D”: Sim, a gente trabalha em cima de bons autores, dos cabeças. Nós temos a formação continuada, que ocorre no sábado letivo, que é letivo somente para o professor, e a discussão é para isso daí o PPP.

“C”: Sim, buscamos sempre nos aperfeiçoar com estudos teóricos com base nos autores: Paulo Freire, Saviani, entre outros.

“P1”: A gente discute os assuntos dentro das normas que a secretaria do estado coloca, além do PPP a gente segue o referencial curricular do estado, em cima do currículo do estado, a gente vai adaptando dentro das normativas da escola, as coisas que serão benéficas para o aluno, em prol da aprendizagem.

“P2”: Sim, a gente estuda os autores nas formações continuada, semana pedagógica, e acho que foi em novembro do ano passado teve uma formação específica para o PPP para o ano seguinte (2020) que nós fizemos o PPP, discutimos sobre as formas de avaliação, quantas seriam aplicadas durante o ano, qual é melhor para os alunos.

4- Sabemos que o currículo inclui planos, propostas e ações. Na escola onde você atua há planejamentos que visam trabalhar assuntos relacionados a gênero, igualdade de gênero, ou até mesmo orientação sexual? Em sua prática escolar você já presenciou momentos em que se sentiu despreparada (o) para lidar com essas questões? Qual a maior dificuldade em abordar o assunto?

Respostas:

“D”: Sim, igualdade de gênero, a gente trabalha sim, porque nós temos várias diferenças, inclusive, nós tínhamos até um aluno, que se mudou para o município de Inocência, e ele usava o banheiro das meninas, tinha o nome social, e a escola chamava ele pelo nome social, e ele era transgênero, então, a gente trabalha muito em cima disso daí, de bullying por projetos. Porque tem que ser por projetos, no dia a dia mesmo a gente não trabalha isso, você tem que fazer o projeto em trabalhar em cima, então tem sempre professores que trabalham. Das diferenças a gente se sente despreparada, porque você não sabe o que vai falar, se a pessoa vai gostar ou não, a gente sempre procura ouvir a pessoa primeiro, tem uma dificuldade de trabalhar o assunto, até mesmo do lado da pessoa, você pode falar alguma coisa que falou sem querer, e ofendê-lo.

“C”: Sim. Os jovens têm muitas dúvidas, e eles se deparam com uma família tradicional, aqui na escola tem um aluno afeminado, e ele começou a se cortar, a escola conseguiu encaminhá-lo para o psicólogo e o CRAS (ficou com dúvida quanto ao nome correto), quando eu conversei com a mãe dele para saber o que estava acontecendo, ela falou que o pai dele não aceitava de jeito nenhum ele daquele jeito em casa, também tinha a questão da religião, então, a própria família tem ciência sobre os problemas emocionais do filho. Precisamos nos orientar

também, ou seja, receber uma formação adequada.

“P1”: É, no início do ano a gente sempre faz o cronograma referente aos projetos, e essa questão de gênero é discutida e trabalhada em sala de aula, porque às vezes acontece situação que a gente fala mais aprofundada, dentro do PPP tem vários projetos e em relação a gênero acontece. Às vezes dependendo do acontecimento, ou a pergunta a gente é pego de surpresa, e às vezes dá uma certa ansiedade de falar sobre o tema, hoje a gente vive assim uma situação que nem sempre a gente pode discutir abertamente da sua maneira, existem situações que você tem que pensar bem o que vai responder, ponderar, enfim, então acontece essas surpresas sim.

“P2”: Para a minha série que eu trabalho não, pode ser que há projetos a partir do 5º ano, mas eu não sei. Tive um aluno (menino) que dizia que gostava do coleguinha, fazia desenho, mandava beijos, e as outras crianças ficavam tirando sarro dele, e eu tentei explicar que ali todos eram coleguinhas, e ele falava que não, falava que ele gostava do outro coleguinha.

5- Acredita que há a necessidade de receber formações que contemplem essa temática? Há resistência em trabalhar e desenvolver projetos que contemplem assuntos relacionado a sexualidade, gênero e igualdade de gênero? Se sim, por parte de quem?

Respostas:

“D”: Sim, porque hoje em dia as pessoas estão mais abertas a se assumirem, tem que ser muito bem trabalhado, tanto o psicológico da comunidade em geral e da pessoa. Aqui na escola em relação aos professores com os alunos, e os alunos com os professores não há resistência nenhuma.

“C”: Sim. Aqui na escola não há resistência, porque muitos professores são homossexuais, e alguns falam sobre a sexualidade abertamente com os alunos, inclusive eles dão depoimento, contam sobre suas experiências vividas com a família, o preconceito, há professores que se esforçam para falar sobre violência contra as mulheres e homossexuais.

“P1”: Olha, eu acho muito importante sim essas reuniões, esses encontros para ajudar, tudo o que for para ajudar o professor no assessoramento do aluno é importante, então assim, as vezes palestras, até mesmos nos encontros da família na escola, já foi levado esse tema, psicólogo deu palestra, então a gente procura trabalhar sim. Não vejo resistência.

“P2”: Eu acho que sim, tem que procurar pessoas específicas para trabalhar a parte para tentar ajudar. Eu acho que não há resistência.

6- De acordo com sua visão e experiência no espaço escolar, você considera importante tratar desses assuntos na escola? Se sim, por quê? Ou você considera que esses assuntos não são de responsabilidade da escola? Poderia me dar um exemplo de quem você acredita que deva orientar esses alunos sobre esses assuntos?

Respostas:

“D”: Considero, acho que a escola é o lugar onde deve ser tratado, porque em casa a cabeça da pessoa é uma coisa, tem muita família que tem rejeição, algumas até que não. E na escola você trabalha com todos os alunos, devagar com essa aceitação. Aqui tem vários pais que não aceitam, não só em questão de gênero, como de gravidez, e sexualidade, que tem muitos pais que a religião não deixa, a gente chama eles não vêm, eles não são a favor, a gente depara muito com isso, com a religião. Geralmente, quando tem sábados letivos que são específicos com os pais, a gente chama psicólogo para falar sobre isso, fazer uma palestra, só que os números de pais que vêm são muito pequenos, nós temos em torno de 700 alunos, e vem 30 pais, e para eles virem a gente tem que falar que o aluno ficara prejudicado em relação a nota se eles não virem, ou aqueles que recebem bolsa família que tem que assinar para demonstrar a participação. Tem a psicóloga da UFMS que desenvolve um trabalho com um grupo de pais de alunos homossexuais, ela veio aqui na escola, passou de sala em sala junto comigo, convidando os alunos e os pais deles para fazerem parte, e nenhuma família daqui foi participar do grupo.

“C”: Sim, a escola tem responsabilidade, mas acredito que deva ter uma profissional capacitada para tratar desses assuntos, uma psicóloga.

“P1”: Eu acho importante, porque hoje a mídia coloca o assunto nos meios de comunicação, dá várias maneiras de interpretação, então eu acho que uma palestra dentro da escola esclarece melhor as dúvidas, e vai dar condição mais aberta, digamos assim, de entendimento para o educando.

“P2”: Acho que tem que trabalhar sim, mas as consequências, pode trabalhar a sexualidade, mas com responsabilidade, e não é trabalhado. Está esquecendo sobre a responsabilidade. Os filhos não têm diálogo com os pais, até os dez anos é voltado para a família, mas depois é com os amiguinhos, eles não dão importância para os pais que falam toda hora, em uma reunião, ou uma palestra eles dão mais importância. Hoje o sexo está muito na cara, está muito aguçado, isso que está estragando as crianças, essas coisas de comportamento sexual, têm crianças que tem a pureza dele, a ingenuidade dele, nem todos, um ou outro vivencia isso em casa, mas não é porque ele vivencia isso em casa, que você deve passar para todos, deve ser trabalhado específico para ele. A televisão está muito descarada, tem idade e tempo certo, e não no espaço da escola. Tipo assim, pode até trabalhar dentro do espaço da escola, doenças sexuais transmissíveis, AIDS, hepatite, tem muitas doenças, que na escola deve ter uma conscientização sim, mas não para a série que eu dou aula, terceiro ano, a escola tem que trabalhar sim. Hoje está jogando muito principalmente faculdades estaduais e federais na cara da pessoa que tudo pode, a moda é bissexual, está muito assim, podendo tudo, o maior número de AIDS hoje são os adolescentes, então tem que trabalhar a sexualidade e as consequências com responsabilidade, o padrão que está ditando é isso aí. Está muito assim descarado, sem responsabilidade, a escola deveria trabalhar sim, em um 4º, 5º ano.