



**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC**

Nayara Lemos Villar

***Gênero e Diversidade na Escola – GDE: Análise do conteúdo da formação
continuada de professoras para lidar com as questões de gênero e sexualidades
no ambiente escolar***

Brasília – DF
junho – 2015

Nayara Lemos Villar

***Gênero e Diversidade na Escola – GDE: Análise do conteúdo da formação
continuada de professoras para lidar com as questões de gênero no ambiente
escolar***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao departamento de Serviço Social, como
requisito parcial para obtenção de grau de
assistente social.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Cristina
Yannoulas

Brasília-DF

2015

Nayara Lemos Villar

Gênero e Diversidade na Escola – GDE:

Análise do conteúdo da formação continuada de professoras para lidar com as questões de gênero e sexualidades no ambiente escolar

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas
(orientadora)

Mestra em Política Social Anabelle Carrilho
(Membro Externo)

Profa. Dra. Liliam dos R. Souza Santos
(Membro Interno)

Brasília-DF

2015

*“Transformado em puro olhar,
continuarei a absorver as proporções
do corpo humano, a cor dos lírios,
a rua parisiense na madrugada de junho.
Enfim, toda a inconcebível,
a inconcebível pluralidade das coisas visíveis.”*

Czeslaw Miloz

Agradecimentos

Escrevo aqui processos importantes que passei e pessoas a quem agradeço imensamente por tudo que fizeram pela minha vida e meu crescimento.

Entendo esse momento como meu primeiro passo para um alçar voo profissional. Tive vários tempos e contra-tempos nesse percurso da formação e esse é o momento de retrospectiva, para identificar erros, acertos e perceber o que me fez chegar onde estou. Enquanto a maioria das pessoas são acompanhadas por professoras formadas em serviço social, eu posso dizer que tive a sorte de ser acompanhada desde o início e instigada por uma professora licenciada em ciência da educação e argentina chamada Silvia Yannoulas, que muito me inspirou como assistente social. A sua exigência pessoal me contagiou e me mostrou que tipo de profissional e pessoa eu gostaria de ser.

Agora, nada desse percurso teria sido possível se eu não tivesse uma mãe maravilhosa e que nunca me deixou esmorecer, sempre me cobrando, me acalmando, me apoiando, me protegendo e me sustentando quando eu mais precisei. Mamãe Lenita você será sempre a minha profunda inspiração na vida e foi a partir de você e principalmente te observando que consegui perceber a maioria das minhas inquietações, como a um laboratório cotidiano.

Consegui delinear um caminho que eu poderia estudar quando percebi que começava a responder às minhas questões mais pessoais e insatisfações sobre injustiças que me rodeavam. Tudo isso me trouxe muitas turbulências que se tornaram um constante processo de desconstrução de conceitos e depois em crítica formei outros, que levo comigo por toda a minha jornada profissional e pessoal.

Fiz isso, faço isso, com muita paixão e energia, mas tive uma pessoa, que mesmo sendo mais nova que eu, está/esteve sempre me ensinando e mostrando que a vida não precisa ser uma revolta constante. Nada mais nada menos, do que o exemplo de homem para mim, meu irmão Igor. Com toda a sua sabedoria ele me acalma simplesmente por estar perto de mim. Sou demasiadamente grata pela presença e figura que minha irmã Luana e meu irmão representam e por me ensinarem a compartilhar a vida e o amor.

Papi com todo o seu carinho e preocupação em me mostrar o que me tornaria uma pessoa boa e querida, me ensinou imprescindíveis valores. Também mesmo sem querer, me mostrou que eu deveria lutar pelas minhas convicções sem me deixar levar pelo pensamento comum e cômodo.

Agradeço às grandes amigas queridas que me trazem alegrias e a todas as pessoas que conheci mundo a fora, quando me mostraram a imensidão de expressões e experiências do ser e diferentes formas que as pessoas podem viver.

Lista de Abreviaturas e SIGLAS

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF88 – Constituição Federal de 1988
CEPESC – Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva
CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
EaD – Educação à Distância
FE – Faculdade de Educação
FURG – Universidade Federal no Rio Grande
GAD – Gender And Development
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GPP/GeR – Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
SPM – Secretaria de Política Especial para as Mulheres
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED – Secretaria de Educação à Distância
UAB – Universidade Aberto do Brasil
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG – Universidade Federal do Goiás
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB – Universidade de Brasília
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
WID – Women In Development

Resumo

O presente estudo pretendeu realizar a análise de conteúdo do curso Gênero e Diversidade na Escola ofertado por universidades federais como formação continuada à professoras/es da educação básica das escolas públicas brasileiras. Com o objetivo de identificar as principais correntes teóricas e análises críticas realizadas nos materiais nacionais disponibilizados pelos cursos, foram consideradas importantes autoras/es feministas, estudos de gênero e de sexualidades. Da mesma forma, buscou-se delinear a constituição histórica, social, econômica e política de dominação masculina, em que essa política pública foi construída, fazendo-se a crítica dos seus potenciais transformadores e desafios limitantes. Adotou-se a perspectiva *Queer*, a análise sobre performatividade, como teoria que mais se aproximaria para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Foi realizada uma análise documental do conteúdo do material nacional elaborado para a execução da política vinculada à SPM, SEPPPIR, SECADI, CLAM e UAB, para se identificar se a base nacional do curso direcionava-o de modo apenas introdutório às questões analisadas. Foram definidas e localizadas categorias importantes no material para se sistematizar assuntos que mais foram abordados e outros que foram silenciados. Por fim, a pesquisa constatou que a política teve/tem o intuito de sensibilizar as/os professoras/es da educação básica. Mas ao mesmo tempo pretendeu dar recursos didáticos para que elas/es abordassem o tema com os alunos e alunas, o que demonstrou fragilidade, ao passo que se pretendeu sensibilizar, não se deu condições suficientes para dispô-las/los o conteúdo necessário para construir um debate com argumentos concisos em sala de aula.

Palavras-chaves: gênero, feminismo, formação continuada, sexualidades, gênero e diversidade na escola, política pública.

Abstract

This essay was the product of a study about the content of the material used at the course of continuum education *Gênero e Diversidade na Escola* (Gender and Diversity at School) executed by federal universities to teachers of a primary and post primary education in Brazil. Intending identify the mainly theoretical current feminist and gender study and sexualities theories applied at the content, was analyzed and criticized with some important theories which argue about the condition of masculinity domination in the society. Using this point of view was analyzed the context historical, social, economic and political that the policies of gender was built, noticing progressing and developing possibilities opened with the policy, at the same time all the challenges linked. Therefore was adopted the Queer theory which was understood as the more important approach of the idea of a social justice and egalitarian society. Was defined study the content of the national material to identify if the base of the execution of the policy was too introductory considering the subject cited above. For the analyses were assumed categories of gender and sexualities to systematize which one was more frequently appearing or which one was disregard in the content. As conclusion of the found of the search, the purpose identified of the policy was to sensitive the educator for the theme of gender and sexualities. However also target to offer some didactic activities to stimulated the educators to introduce the students in those themes, which showed the fragilities of the content when didn't really offer condition to the teachers argue about/with the necessary categories in a debate that would generate the subject with the students.

Key-words: gender, feminism, continuum education, sexualities, gender and diversity at school, public policy.

Sumário

Agradecimentos	5
Lista de Abreviaturas e SIGLAS	6
Resumo	8
Abstract	9
Sumário	10
Introdução	11
Justificativa	13
Apresentação do curso Gênero e Diversidade na Escola	16
Percurso-Metodológico	18
1. Políticas Públicas e a Tomada de Decisão	21
1.1. Políticas Públicas em Matéria de Educação	24
1.1.1. A Teoria de Justiça na Educação	26
1.2. A Política Pública de Formação Continuada na Docência	28
1.3. Gênero na Educação	31
2. Perspectiva de Gênero x Possibilidades do Corpo	34
2.1. Movimentos Feministas Brasileiros e a Transversalidade de Gênero	38
2.2. Diálogo entre Correntes Teóricas sobre as Necessidades Práticas e Interesses Estratégicos	41
2.3. Heteronormatividade e Sexualidades	46
3. Multiabordagens do curso GDE no Brasil	50
4. Levantamento das Categorias	55
4.1. Como as dimensões de justiça estão presentes?	58
4.2. Análise do GDE a luz das Necessidades Práticas e Interesses Estratégicos	60
4.3. Silenciamentos e Subentendidos nos Módulos	62
5. Controvérsias de Gênero/Sexo e Sexualidade	67
Considerações Finais	71
6. Referencias Bibliográficas	76
7. Anexo 01 – Resposta da Solicitação de informação encaminha ao MEC via E-sic.	80
8. Apêndice 01 – Carta de apresentação	82
9. Apêndice 02 – Consulta junto à Especialistas	83

Introdução

Neste trabalho buscou-se compreender como tem se dado o exemplo prático, uma política pública efetiva, que vincula e transversa os saberes produzidos pelas teóricas feministas e de estudo de gênero e sexualidades. Para isso foram consideradas algumas importantes autoras/es dos estudos de gênero como Scott (1989), Butler (2005), Fraser (2009), Molyneux (2000 e 2008), Bourdieu (1995), Welzer-Lang (2001) entre outras/os para se observar se os recursos a que se propõe essa política. Numa perspectiva de condições justas de direitos, se entende como imprescindível que se transversalize a epistemologia feminista e se consolide na política de educação através da formação inicial e continua dos/as docentes. Portanto se pretendeu analisar a política pública criada pela Secretaria Especial de Política para as Mulheres – SPM, e outros órgãos e com andamento nas universidades federais executoras, com parceria da Universidade Aberta do Brasil – UAB e acompanhamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI via política de educação do Ministério de Educação – MEC.

O tema da pesquisa desenvolvida voltou-se a análise da formação continuada de professoras¹ pensada diante da necessidade de orientar o corpo docente para lidar com as questões de gênero e sexualidades no ambiente escolar. Como objeto da pesquisa, identificou-se o curso *Gênero e Diversidade na Escola – GDE*, que problematiza os temas de gênero, raça, etnia e sexualidade junto às docentes e aos/às gestores/as da Educação Básica. Em primeira medida tomou-se como suposto que o curso estaria proporcionando conhecimento bastante introdutório sobre os temas citados.

A pesquisa pretendeu responder a **indagação**: Com que conteúdo o curso GDE está preparando os/as docentes e gestores da Educação Básica para lidar com as demandas das questões de gênero na escola? A partir dessa questão levantada e informações preliminares coletadas, elaborou-se uma hipótese que se confirmou no decorrer do estudo. **Pressupôs-se** que o curso apresentaria conteúdo introdutório sobre as questões de gênero e sexualidades na escola e sociedade. Diante desta hipótese o exame do material foi feito identificando evidências de que o curso ainda

¹ Diante do desproporcional número de professoras da educação básica em relação ao de professores, tomou-se como princípio, para evidenciá-las, o uso do substantivo no gênero feminino: professora. Por ser mais uma expressão das disparidades das ocupações em relação aos gêneros das profissões, apresentando-se como uma ocupação “feminizada” (Yannoulas, 2011).

não propiciaria às professoras e gestores/as participantes a percepção e o reconhecimento do perverso² paradigma heteronormativo e androcêntrico.

Considerou-se na pesquisa uma análise processual do programa desde o lançamento do projeto piloto em 2006 até a atualidade, sua última edição de 2014. Como política pública de abrangência nacional, delimitou-se análise do modo que é feito o curso em 6 universidades que são executoras da política. Atualmente, há 27 instituições que estão executando ou executaram recentemente o curso, a saber: FURG, IFES, UFABC, UFAL, UFBA, UFC, UFF, UFFS, UFG, UFLA, UFMA, UFMG, UFMT, UFPB, UFPI, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFS, UFSC, UFSCAR, UFT, UFTM, UNB, UNIFAP, UNIFESP e UTFPR³ ⁴. Foram acessadas informações em relatórios, publicações e materiais didáticos. Foi feito o levantamento de produções acadêmicas e relatórios disponíveis das universidades em que o curso esteve em execução, assim como, a partir de contato com duas pesquisadoras envolvidas na execução que responderam uma consulta apresentado questões às especialistas (apêndice 02).

Primeiramente foi apresentado o papel que desempenham as políticas públicas na sociedade capitalista e conseqüentemente como se expressam as particularidades na política de educação, e em que contexto isso se forma dentro do Estado. No segundo momento ainda sobre política pública, foi elucidado sobre a consolidação da educação como direito e foram apresentadas as condições em que se dão a formação da docência e em que medida a política de formação continuada se tornou uma saída para as lacunas presentes na formação de professoras da educação básica. Neste campo foi exposto o sentido de justiça social ainda não efetivo nas relações, diante dos abusos, vem sendo percebida a função e necessidade de orientar e sensibilizar tanto professoras/es como qualquer profissional, quanto ao tratamento sem discriminação de pessoas, independente das suas características ou identidade/s.

Em seguida foram apresentados os estudos de gênero que instigaram este trabalho a ser produzido, considerando importantes correntes de estudos feministas que permitem se perceber como, porque e para que as mulheres estão em situação de desvantagem em relação aos homens. Assim como, o que significa ser mulher e ser homem e atuar com performance feminina ou masculina.

Seguindo sobre as questões de gênero, foi preciso entender a construção histórica e influências dos feminismos brasileiros e de outros países, para a definição e discussão pertinente aos movimentos sociais brasileiros feministas ou/e de mulheres.

²Entende-se como perverso, pois esse paradigma se reproduz de forma limitadora e repressora aos indivíduos femininos, se compõe de modo que atinge deslealmente o feminino nas relações sociais.

³ Conforme resposta em anexo, da solicitação encaminhada ao MEC, através do sistema de acesso a informação do Governo Federal, sobre as universidades executoras da política.

⁴ As siglas abertas se encontram na lista de siglas.

Em continuidade foi colocada a análise das lutas e pautas dos movimentos e os aspectos em que circundam as ações para entrar na agenda política. Fez-se então a diferenciação entre as abordagens que se aproximam mais das necessidades práticas das mulheres e outras em nome de um projeto de sociedade igualitário entre gêneros, por meio de interesses estratégicos em políticas para as mulheres.

Houve a preocupação neste trabalho de construir e apresentar um diálogo entre correntes de estudos, para se perceber análises comuns entre elas. Da mesma forma, para uma construção dialética sobre assuntos que não são consenso na academia, foram expostas contradições presentes nos estudos de gênero que se tornam limitadoras para o que ele mesmo se propõe. No momento de análise do material essas correntes foram utilizadas para a interpretação do conteúdo e as influências presentes nele.

Foi realizada a contestação e identificação de lacunas na construção social de gênero e sexo assumidas por estudos de gênero e consideradas as contrapartidas levantadas por estudos de sexualidades, essas lacunas foram encontradas no conteúdo do curso e criticadas neste trabalho. Foram colocados os debates e discussões que esclarecem as condições machistas e androcêntricas da ordem social, de modo pertinente para a análise posterior do conteúdo e assuntos levantados GDE. Por fim, foi exposta uma análise sobre as condições de heteronormatividade em que os sujeitos estão enquadrados. A tentativa foi de questionar os padrões de masculinidade e feminilidade impostos aos corpos, para assim, considerar as potencialidades das pessoas sem relacionar comportamentos à identidade de gênero e sexualidade.

Portanto entendendo a importância que representa a iniciativa do curso GDE foi feita a crítica, com o intuito de contribuir para melhorias, mas amplamente a reconhecer e valorizar o trabalho realizado. Uma proposta de se levar à estrutura escolar esses assuntos que são invisibilizados, portanto mesmo que de forma inicial está sendo feito algo a respeito.

Justificativa

Através de uma inquietação pessoal foi buscado o que estava sendo feito na atualidade sobre as injustiças sofridas pelas mulheres e pelo feminino, por entender que é uma situação estrutural, logo se pensou na escola. Diante disso foi indicado pela orientadora deste projeto o curso GDE, então foi realizada uma contextualização teórica-reflexiva relativa ao que envolve o GDE, quanto ao seu papel para a sociedade como uma política pública e suas potencialidades de transformar a problemática a que

se dirige. Foi identificado que enquanto política de formação continuada como direito dos/as professores/as como classe, a consolidação do GDE pretendeu lidar com o desfalque presente na educação sobre gênero e sexualidades, situação que foi percebida também por experiência própria da autora deste trabalho.

Agora enquanto formação em Serviço Social, a qual este trabalho representa a conclusão do curso, foi vista a concepção de direito e promoção de justiça social entre os sujeitos dentro do contexto escolar. No âmbito das políticas públicas e sociais o Serviço Social se insere tardiamente, ocorrendo após o processo histórico de desenvolvimento da concepção crítica para a categoria e desvinculamento da perspectiva religiosa do Serviço Social tradicional. Assim a profissão passou a incluir às suas competências o papel de analisar, criar, implementar, gerir e avaliar políticas sociais.

O Serviço Social de concepções conservadoras, machistas, tradicionalistas e assistencialistas, após o histórico processo de ruptura e reconceitualização, passou a delimitar um novo referencial ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo à profissão (Villar, 2013a). Enquanto profissão passa a intermediar através do Estado, terceiro setor (OnGs) e empresas a reprodução das relações sociais de classe para a classe na sociedade capitalista. Portanto, trabalha com as expressões das contradições latentes ao modo de produção capitalista que refletem e atingem de forma desigual a totalidade, expressões que se ampliam mais para mulheres em relação aos homens. Vale frisar que, apesar da profissão perceber a que fim veio, em virtude das mazelas do capital, não adota uma postura conservadora de simples reprodução da ordem vigente, assim como, não assume à profissão uma ação transformadora e revolucionária contra o sistema. (Carvalho e Iamamoto, 2006).

O reconhecimento da necessidade da atuação das/os assistentes sociais nas escolas brasileiras ainda é muito recente, a política de educação apresenta imensas lacunas entre a Constituição Federal de 1988 – CF88 e a prática, no contexto escolar evidencia-se diversas vulnerabilidades sociais de alunos/as. Porém, a coordenação escolar não supre ou lida com muitas demandas, por vários motivos, como: a falta de profissionais, formação e capacitação de qualidade, etc. O ambiente escolar público é um espaço estratégico para se lidar com os usuários desinformados de seus direitos, portanto, o serviço social tem competência para prestar esclarecimento, orientações e encaminhamentos ou em outros casos, provisões quando os direitos são violados, como quando ocorrem violências por atitudes preconceituosas de gênero, sexualidade e raça/etnia. Portanto compreender como o ambiente escolar funciona, se organiza e suas fragilidades, é essencial para a formação as assistentes sociais.

Em consonância com os princípios e considerações da resolução 273/93 do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS sobre código de ética das/os assistentes sociais, tem-se o “compromisso com os usuários com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social.” (BRASIL, 2012, pp. 18). Portanto, um posicionamento ético e político-crítico ao identificar e analisar as demandas, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O movimento relativamente recente da criação das secretarias especializadas em direitos sociais e humanos, e grupos sub-representados, como a da SPM, principiaram meios de se viabilizar a entrada de certos assuntos no Estado, que é uma aproximação da visão do serviço social sobre a atuação em vista dos direitos sociais. A proposta do GDE na política de educação é a resposta sobre demandas que são percebidas no cotidiano escolar das professoras para trabalhar com as crianças e jovens na escola, para que elas possam promover ações e abrir discussões que não reproduzam padrões repressores e discriminatórios. Os atores públicos cumprem sua função pelo social através da SPM em resposta a essa problemática na formação básica das professoras, fomenta-se política pública para dar conta dessa fragilidade do sistema educacional e a constroem para execução com outras instituições públicas e parcerias.

Para a aproximação com o entendimento de como esse tema de gênero, sexualidade, raça/etnia foi levado para o Estado, através de políticas públicas, foi necessário dialogar a definição de política pública da ciência política e se fazer a crítica do papel desempenhado pelo Estado organizado para a sociedade capitalista. A concepção da ciência política pressupõe o Estado ideal, o entende como balanceador de disputas de interesses de atores sociais, públicos e dos burocratas, para decisões que considera os interesses na mesma medida, dependendo da articulação e esclarecimentos fornecidos por eles, portanto um estado neutro. Mas aqui se pondera a estrutura como está dada, considerando que a economia é um fator determinante para permitir essa preparação, articulação e influência sobre as decisões.

A política de educação como palco de correlação de forças é atingida desde a sua constituição como direito, financiamento e organização. Na educação pública e privada e na formação continuada, perpassam interesses políticos, econômicos e culturais para manipular o coletivo, que determinam e entram políticas públicas. Inclusive brechando o desenvolvimento e ampliação dos temas contra-conservadores e normativizantes que limitam e restringem a possibilidade de empoderamento dos menos favorecidos pelo sistema como as mulheres, sendo possível por exemplo, através da inserção da perspectiva feminista na educação.

Desde o início ao lidar com o paradigma de gênero, como é espalhado por correntes dos estudos feministas, foi visto que apresenta desafios em si mesmo, portanto adotou-se o ponto de vista que reconhece as diversas expressões e possibilidades inerentes ao corpo, que não estejam inscritas na construção social de sexo e como isso dá sequência pseudonatural ao gênero. O que fez sentido para se alcançar uma reorganização do modo que se praticam as relações de poder, econômicas e culturais. Com isso foi escolhida uma análise pautada nos estudos feministas da teoria *Queer* e de performances do corpo, sendo este um posicionamento diferente do caminho apontado pela orientadora deste trabalho. O gênero é adotado, mas com ressalvas para se pensar na desconstrução, para pensá-lo superando o binarismo intrínseco à categoria, diante das poli expressões em que se identificam os seres.

Apresentação do curso Gênero e Diversidade na Escola

O Curso *Gênero e Diversidade na Escola* foi criado em 2006 pela SPM em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC (Carvalho, 2014). O fomento a esta ação se dá via Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Brasil, Portaria 1.328/2011)⁵ que apoia, articula e realiza a gestão das políticas de formação continuada de professoras/es da educação básica. Ao longo dos anos foi se expandindo pelo Brasil e aumentando o número de vagas ofertadas e modo de ser ofertado, teve sua primeira edição nacional em 2009. Juntamente com a criação do curso GDE foi elaborado outro curso pela SPM com conteúdo e público alvo diferente, o curso para Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR, o qual é executado na Universidade de Brasília. Contudo, GPP-GeR pode ter caráter de extensão universitária ou especialização dependendo da carga horária cumprida.

No GDE (em sua maioria) oferta-se 200 horas de curso semipresencial com encontros a cada mudança de módulo, utiliza-se do *Moodle*⁶ como ferramenta na modalidade de educação à distância – EaD, para a execução da política. A

⁵Conforme resposta em anexo, da solicitação encaminhada ao MEC, através do sistema de acesso a informação do Governo Federal, sobre as universidades executoras da política.

⁶*Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, é uma plataforma virtual destinada a aprendizagem online, que agrega funções para interação à distância entre educadores/as e alunos/as (Carvalho, 2014).

coordenação nacional ocorre através da Secretaria de Educação à Distância – Seed/MEC e a Coordenação de Pessoal do Ensino Superior – Capes/MEC foi responsabilizadas por coordenar políticas cujo tema fosse diversidade na educação. Por meio da implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes/Seed) vem ocorrendo cursos sobre gênero, raça/etnia e sexualidade de formação como extensão, aperfeiçoamento ou especialização (Carvalho, 2014).

Os debates propostos nas atividades do GDE ocorrem por meio da plataforma *Moodle* e de alguns encontros presenciais, os quais são: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Raça e Etnia. A discussão dos assuntos propostos parte das informações disponibilizadas, de acordo com o programa, que permitem e habilitam que as professoras e gestores/as participantes sejam embasados pelos textos e atividades para a argumentação. Informações sobre o modo ministrado nas universidades e outras serão mais exploradas à frente no item Multiabordagens do curso GDE no Brasil.

Percurso-Metodológico

Conforme Lima e Mito (2007), toda pesquisa documental primeiramente está ligada a uma perspectiva ideológica e de método que determina a narrativa, para o presente estudo foram assumidos estudos de gênero, com princípio igualitário entre gêneros, além disso, em dialética a estudos proveniente da Teoria *Queer*. Essa compreensão da condição dialética da conjuntura se prontifica a entender que as repercussões nas teorias e do fato expresso na realidade, são permeadas de contradições. Explorou-se a análise dialética por essa condição crítica que se faz necessária sobre observação das contradições das relações sociais, econômicas e políticas, mais especificamente sobre a concepção das relações de gênero imersas e geradoras de desigualdades. Por isso foi posta a teoria de gênero e como ela se contradiz, com base na teoria que considera tanto sexo como gênero construções sociais. Foi uma pesquisa realizada com o intuito de analisar a totalidade social para chegar ao particular das relações privadas e vice-versa, também considerando as condições historicamente situadas e relativas à ontologia do ser.

A segunda fase, conforme indicam Lima e Mito (2007), englobou a definição dos materiais da fonte e referências bibliográficas, a partir da leitura para identificação da relação das produções no assunto, com isso o objeto e tema foram delimitados. Em que foi possível seguir para a terceira fase, a partida para os procedimentos de investigação e coleta de dados, de acordo com a metodologia proposta, para a análise do conteúdo, para ser realizado o estudo qualitativo dos dados e materiais da pesquisa. Em consciência que a fase ainda estaria aberta pela possível necessidade de se reavaliar todos os âmbitos da pesquisa planejados, diante de problemas, como foi detalhado abaixo.

O presente projeto constituía anteriormente em um estudo de caso, diante da delimitação de se analisar a execução do curso aplicado pela Faculdade de Educação – FE da UnB, entretanto o foco e a metodologia precisaram ser revistos, já que a utilização dos questionários se tornou limitada e a disponibilização dos materiais complementares do curso GDE realizado em Brasília não pôde ser acessada. Portanto, o aprofundamento em vista foi de obter o máximo de informações possíveis disponibilizadas *online* através de publicações acadêmicas e relatórios, assim como com as professoras que foram contatadas através de uma carta de apresentação (apêndice 01) da orientadora deste trabalho e posteriormente enviadas perguntas em um questionário (apêndice 02) para uma consulta de informações relativas às diferentes abordagens realizadas no GDE e por fim a também a partir do próprio material didático nacional base do curso. O intuito da consulta havia sido de levantar

material, checar informações e complementar análise do material coletado. Outro ponto dificultador foi encontrado ao não terem sido devolvidas a maioria das respostas das questões de consulta às especialistas, pois vista a distância que se encontravam das especialistas, o questionário foi passado por email.

Apenas a professora Dra. Lindamir Casagrande da Universidade Técnica Federal do Paraná encaminhou o questionário por email e ocorreu um encontro com a professora Dra. Iracilda Pimentel Carvalho que respondeu o questionário em entrevista. Das outras quatro, uma informou não participar mais da coordenação do curso, uma encaminhou para outra especialista que acabou não respondendo assim como as outras duas.

Os procedimentos anteriores ainda estavam em processo na fase do projeto que se propôs a metodologia, e conforme Lima e Mito (2007), a segunda fase da pesquisa bibliográfica permite a alteração e flexibilização das fontes serem redefinidas. Portanto na proposta inicial pretendia-se focar no caso do DF, contudo pela dificuldade de acessar o material complementar da formação que estava disponível apenas no *moodle*, foi repensada a metodologia para não trazer prejuízos ao que se pretendia. Em vista disso foi realizada uma comparação entre o método e organização dos cursos GDEs nessas seis universidades: UFSC, UFMT, UTFPR, UFABC, FE/UnB e UFSCar.

A análise principal que foi realizada nesse trabalho foi documental e se deu especialmente sobre o conteúdo do material didático nacional utilizado nos cursos para as/os alunas/os, (professoras/es e gestoras/es da educação básica) e sobre como está especificado nos projetos, editais e relatórios de experiências do GDE em universidades e de relatórios de avaliação disponíveis. Portanto a base em relação as informações passadas nos cursos, a fonte primária para reflexão foi o “Livro de Conteúdo” e o “Caderno de Atividades”. Com isso, como orienta Franco (2005) precisou-se: a fonte, o porque do processo escolhido, a mensagem, o efeito que se espera dela e quem recebe.

Foi realizada a leitura integral dos materiais e a comparação entre os dois para se perceber diferenças e similaridades. A identificação de categorias significativas presentes, foi sugerida pela professora orientadora do trabalho, a contabilizá-las e apresentá-las de modo sistematizado. Então, foram definidos os critérios de categorização, como reforça Franco (2005), ser uma decisão crucial para a pesquisa, feita através de constante idas e vindas no referencial teórico. Outro direcionamento incorporado para a organização das categorias foi do *Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres* (Bruschini et al, 1998). Com isso, feita a busca das categorias no

material eletrônico, considerou-se na busca o radical das palavras já que há derivações, mas que trazem a mesma ideia, ex.: categoria economia e derivações: econômico, socioeconômico etc.

Quanto a contabilização nos dois materiais, optou-se por realizá-la no material completo incluindo-se assim todos os módulos, pela própria abordagem incorporada e adotada no GDE de transversalizar os temas nos módulos. Contudo quando os termos estavam presentes nos títulos de referências bibliográficas citadas, foram desconsiderados e portanto não contabilizados. Essa decisão metodológica se deu por entender que o objetivo da análise se encontrava na quantidade que estavam presentes nos textos e não nos títulos dos textos referenciados, até porque os materiais foram produzidos como texto corrido sem muitos recursos e correlações com citações e teorias de autoras/es.

Com o objetivo de decodificar, conforme orienta Franco (2005), foram capturados os temas e o que a eles envolve, não apenas no conceito racional e de correntes teóricas, mas na ideologia, que circunscreve nos enunciados dos textos, em trechos destacados e no texto corrido. Foi exemplificado com a exposição de trechos nos itens que se dedicaram à análise, eles resumem a informação que se apresentou da mesma forma em outras partes nos materiais.

Portanto foi analisado se o conteúdo está de acordo com ao que o próprio curso se propõe. Em seguida a partir das indicações de Franco (2005) foram destrinchados os assuntos de modo a classificá-los, observada a linguagem utilizada, quantificadas as abordagens de categorias dentro de uma análise feminista e expostas nas tabelas de 01 a 04. Foram ponderados os temas e categorias dentro deles, se identificou se houve transversalidade dos conteúdos de diversidade, gênero, raça e etnia em todos os módulos, se identificaram teorias sobre termos que evidenciam os padrões assumidos e termos que geram equívocos de compreensão, foi analisado se houve silenciamentos e subentendidos sobre os temas, e foi identificado se ocorreram contradições no conteúdo.

1. Políticas Públicas e a Tomada de Decisão

Na ação pública, o Estado intervém em assuntos pertinentes às relações sociais, econômicas e políticas. A política pública é tida como o conjunto de atividades dos governos ou do Estado decididas pelo aparelho estatal que implicam em escolhas e análises sobre uma ação específica de quem ganha, porquê e o que gera (Souza, 2006). Portanto, a própria decisão de escolher acarreta em resultados e necessidade de avaliação desses resultados, para identificar os motivos que sejam apresentados para a administração pública realizar ou não. Esta identificação e evidenciação de demanda interessante ocorrem partindo tanto de instituições públicas como privadas. A tendência de quando há ausência do Estado é gerar um movimento do setor privado e da sociedade civil organizada por motivar e justificar que assuntos entrem na agenda pública. Em condição de princípio, os assuntos deveriam ser ponderados e considerados em igual medida, para decisões do Estado em virtude da fomentação de políticas em certas áreas, em detrimento de outras, como um *trade-off*⁷ econômico.

Contudo, o Estado como uma “aliança de segmentos sociais, cujos interesses são conflitantes, embora não antagônicos” (Carvalho e Yamamoto, 2006), é subserviente a um pacto liberal de dominação de uma classe sobre a outra. Não se pode, entretanto rejeitar ou ignorar a pressão das classes trabalhadoras por completo, se incluem seus interesses de forma subordinada, de modo que não afete a classe dominante (Carvalho e Yamamoto, 2006). As concepções funcionalistas de análise das políticas públicas compreendem o Estado e a interferência da classe elitizada, em que trabalha privilegiando a burguesia, detentora central e monopolista do capital, para as decisões a partir da ótica liberal. Tem-se, com isso, na tomada de decisão a participação dos grupos de interesses assimetricamente, assim o interesse da burguesia influente e conseqüentemente prioritário. Nessa linha o *trade-off* mais vantajoso está sempre colado com os interesses da elite capitalizada. Na condição o Estado é palco de posições conflitivas e do constante processo de correlação de forças entre os interesses da elite e força da classe trabalho, que geralmente desconhece como usar essa força coletiva. Mas ainda assim constitui lutas

⁷O *trade-off* para os economistas representa escolha que os agentes econômicos devem fazer ao tomar decisões de investimento, quando analisam em que medida a troca/substituição de um bem por outro proporciona menor prejuízo – conteúdo assimilado da apostila (IEMonit) de Monitoria de Introdução à Economia da UnB no 2º/2014.

incessantes em vista de direitos, como ocorrem com grupos de trabalhadores/as viários, funcionários públicos, etc.

Behring e Boschetti (2010) apresentam a contextualização do desenvolvimento de políticas sociais no mundo e as particularidades brasileiras desse processo que obviamente passou por outra trajetória em relação a regiões do ocidente, como a europeia ou a norte-americana. Na história do Brasil se deu, na colonização, a partir de alguns fatores determinantes: o desenrolar da independência encabeçada pela elite burguesa, o peso reticente do escravismo, as relações clientelistas e o estabelecimento do capitalismo com crescimento desigual e ainda vinculado às suas raízes conservadoras estrangeiras, construiu-se um Estado altamente influenciado pelo poder econômico. Foi um contexto que gerou a cultura que priva a vontade da minoria elitizada e mantém uma relação servil baseada em favores aos sujeitos com *status social* e capitalizado.

Continuando o raciocínio, pode-se considerar, que a sociedade brasileira estabeleceu-se a partir de uma democracia simulada para poucos, que pertenciam/em a classe dominante e eram legalmente cidadãos. Pois nesse universo as mulheres, negros/as e pobres não poderiam exercer a cidadania, já que não eram consideradas/os cidadãs/ãos e assim perdurou por muitos anos. Portanto o atraso da mobilização da massa para pautar os interesses da classe trabalhadora e das mulheres postergou a concepção de direito e provimento de políticas sociais para todos e todas no Brasil. Dessa forma as conquistas atuais das políticas sociais (mesmo que servindo ao neoliberalismo) são a ferramenta essencial como abertura no sistema capitalista para ampliar os direitos e deveres para as pessoas exercerem a cidadania, para além do sentido restrito de eliminação da pobreza extrema, em relação pauperismo proveniente do capitalismo.

Anterior ao Keynesianismo o modelo capitalista que teve grande foco sobre eliminação da pobreza foi o modelo beveridgiano. Este modelo principiou instituir o chamado *Welfare State* (estado de bem estar social) que previa direitos universais, garantia de mínimos e provimento de necessidades para a reprodução da vida social. Concebendo o suposto Estado de Keynes, partidário em relação aos interesses da burguesia (Behring; Boschetti, 2010), o direcionamento tomado seria mediante um conjunto de decisões dos atores estatais em virtude do bem comum e equilíbrio de uma realidade que constitui a questão social intrínseca ao modelo capitalista. Numa concepção pluralista, tais decisões perpassariam por uma disputa de interesses públicos e privados em que os atores governamentais e não governamentais articulariam, esclareceriam suas demandas e propostas para a resolução das

situações. A concepção considera os atores, com valores de justiça social, como grupos ou sujeitos com iguais forças políticas para concorrerem entre si. Estas demandas esclarecidas das expressões da questão social dependeriam da preparação e poder dos atores tanto internos como externos concorrendo, correlacionando forças, para entrar na agenda pública. Sendo, segundo Irineu e Rafael (2009) que como atores externos, por exemplos, “os movimentos sociais ainda são esferas de participação e potente instrumento de construção da democracia” (pp. 42).

Para a administração de recursos públicos são estudadas opções que consideram os procedimentos e racionalidade das estruturas públicas para enfrentar a demanda problematizada. Estes recursos a partir das prioridades neoliberais são economicamente analisados diante da condição de finitude e escassez, o que significa limitar os recursos das demandas sociais em grau não suficientes para suprir as vulnerabilidades geradas pela exploração capitalista. Imersa a essa condição, os interesses e valores que diferem ou convergem entre atores sociais e públicos são utilizados na articulação política e de poder para competir por esses recursos. Apesar de, como elucidam (Irineu e Rafael, 2009), os movimentos sociais lançarem atores sociais para disputar por interesses, ainda há na realidade o desequilíbrio advindo da estrutura neoliberal. Muitas vezes são contestadores da ordem e alcançam alguns resultados com a força da sociedade civil, mas são abalados pelo conservadorismo e conformismo fortemente disseminado a fim de desmobilizar a sociedade.

A política pública depende de muitos fatores para assumir direcionamento e a tomada de decisão em uma escolha e ausência em outras. Diversos fatores para Souza (2006), estão relacionados aos grupos de interesses que apresentam seus dados e informações pertinentes ao auto-interesse, mas também relativo à racionalidade de normas e regras do Estado, ao papel das eleições e da alternância de políticos no governo, aos partidos e à burocracia estatal como meio de evitar a pessoalidade das demandas públicas. Assim como, o fator das relações produtivas de mais valia que reverberam em qualquer decisão como critério primário e de justificativas pelo fator da escassez econômica. Logo, o processo burocrático de administração através da racionalidade, hierarquia e impessoalidade⁸ intenciona dificultar a corrupção, entretanto não a inviabiliza, pois são criadas brechas para teoricamente resolver certas especificidades que podem ocorrer eventualmente. Porém as mesmas possibilitam e tornam recorrentes as práticas, que contaminam a fidelidade ao Estado.

⁸O quadro administrativo consiste em funcionários nomeados por quem detém o poder político, enquadrados em uma estrutura de carreira”... “deve trabalhar em obediência a regras racionais e impessoais”... (Weber, 2001, pp. 41).

A política pública se relaciona a assuntos específicos que tendem a sofrer influência das interações políticas, cooperações institucionais e uso do exercício de poder, para que o governo seja apto a agir por vários meios, em vista de gerar resultados planejados e conseqüentemente avaliá-los.

1.1. Políticas Públicas em Matéria de Educação

Entende-se nos avanços da CF88 a incorporação no Estado brasileiro, em partes, de um *Keynesianismo* tardio, concebe-se o viés de uma socialdemocracia de condições mínimas para *cidadanizar* o indivíduo (Behring; Boschetti, 2010; Andrade; Rafael, 2009). Os avanços se deram através de reformas nos direitos básicos para a reprodução da força de trabalho, como: saúde, educação e proteção social. Contudo a concepção da saúde brasileira teve influência sobre o modelo beveridgiano por se instituir uma saúde pública universal, sem o caráter contributivo obrigatório existente em outras políticas como na previdência. Os direitos básicos são serviços que não podem ficar simplesmente ao cargo do interesse do setor privado, por não serem lucrativo, se feitos para a classe trabalhadora empobrecida. *Keynes* cria a proposta do capital mais humanizado, sem rejeitar o sistema, trabalha com as contrariedades inerentes a ele. Ou seja, propõe a reforma na política para a própria sustentação do sistema capitalista, fortalecendo o Estado regulador. Entretanto em seguida da CF88 balanceada pela socialdemocracia, se operou uma sistemática contra-reforma do Estado brasileiro nos governos liberais que sucederam (idem).

Alguns países europeus vivenciaram um período com políticas fortemente influenciadas pelo modelo beveridgiano que pode se entender que constitui um *Welfare State*, não de pleno emprego, mas da consolidação de condições mínimas e construção de direitos na lógica da universalização. Em que o máximo que o Brasil se aproximou foi com a política do SUS, mas as respostas e estruturação política ainda é fortemente influenciada pelo processo histórico brasileiro (Behring; Boschetti, 2010).

O direito ao ensino se consolidou com artigo 205 da CF88, que define “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família...”. Pode-se inferir que a política de educação⁹ se fortaleceu nesse momento como direito, e passa a corresponsabilizar o Estado e a família à sua provisão. Contudo, o projeto societário da lógica mercantil, a qual a política está necessariamente vinculada, por estar inserida no seio do sistema capitalista, desvirtua a conquista da concepção de direito

⁹ A entender a política de educação como política pública para que seja prevalecido o entendimento como direito à cidadania e pelo bem comum da população; e para não permitir um enviesamento da elite capitalista para enfraquecer a reforma do Estado Brasileiro, no sentido intitulado por Behring e Boschetti (2010) de “reforma” como um patrimônio da esquerda (pp. 149).

da cidadania da constituinte, por flexibilizar a ação onde o mercado ocupa espaços e substitui o Estado. Como desde o início pelas instituições católicas no ambiente escolar, através da oferta do ensino para às elites burguesas. Apesar do Estado auto-intitulado laico, a bancada religiosa cristã teve e ainda tem grande força na formação de opinião pública e tomadas de decisão. Assim, uma racionalidade liberal que maquina uma falsa ideia, promovendo o falso discurso de ineficiência estatal vendido por atores sociais e públicos, representantes do neoliberalismo. É claramente esse o argumento formulado para enfraquecer o Estado.

Os norteadores para organização do sistema educacional nacional estão construídos no sentido de orientar um parâmetro para os Estados, Municípios e DF atuarem com certa autonomia, diante disposição descentralizada definida para a educação infantil e fundamental. Estão consolidados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Plano Nacional de Educação – PNE, em leis estaduais e distritais e consolida avanços no PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, como norteador dos currículos. (Vianna, 2006)

O Brasil pratica a gerência da Política de Educação norteada, fomentada, delegada e fiscalizada pelo Ministério da Educação para instituições que ofertam a educação brasileira. Portanto, apesar de descentralizada ainda assim a política de educação dos Estados, Municípios e DF, segue as diretrizes estipuladas pelo governo federal. Como se deu com o curso GDE, que parte de uma iniciativa federal, mas é aplicado nas regiões de forma descentralizada.

Em relação ao conteúdo da legislação de educação, seu plano e parâmetros, Madsen (2008), desenvolve uma análise quanto a representação de mulheres nesses documentos citados acima e em estruturas institucionais. A autora evidenciou que o MEC através principalmente da SECADI age em parceria com a SPM, a qual é uma secretaria vinculada a presidência e que não tem orçamento para executar políticas, mas para articulá-las com Ministérios transversalmente. Na opinião da autora há algumas diferenças e ressalvas, quanto ao posicionamento político da SECADI que caminha para uma desvinculação de gênero à sexo, desapegando-se da concepção binária, essa secretaria atua como espaço privilegiado para abordar os temas de diversidade.

Entretanto, para a autora sem a ação dessas duas secretarias não há uma transversalidade da questão de gênero nas demais ações. No MEC, com exceção de da SECADI, não há pessoas designadas a abordar esse tema na fomentação de políticas, programas e projetos das outras secretarias. O que demonstra que o GDE é uma proposta quase que isolada ou desconexa das próprias ações do MEC

relacionadas a estrutura e diretrizes da educação básica. Pois há diversas possibilidades de ação com a perspectiva de gênero, de sexualidade e de raça/etnia que ainda não ocorrem, que vão desde a intervenção na direção por representação de professoras até a significação dos banheiros para pessoas *trans*, entre outras, que desresponsavelmente ficam sem resposta.

A apuração de Madsen (2008) explicita a dificuldade da correlação de força no MEC quanto aos interesses políticos que se limitam aos compromissos mínimos firmados em acordos internacionais. Em que se definem a paridade de matrícula entre meninas e meninos como meta, e foi atingida no Brasil. Tomando isso como parâmetro, se reverte contraditoriamente na educação como um entrave, ocasionando no desinteresse e resistência no reconhecimento de assuntos de diversidades sociais, como prioritário para incorporação da agenda da política de educação.

1.1.1. A Teoria de Justiça na Educação

A autora Madsen (2008) utiliza a análise de teoria de justiça formulada por Fraser (1996) para compreender o direito de provisão da educação pelo Estado que é perpassado por desigualdades de gênero que se (re)produzem no sistema educacional brasileiro. O que está apresentado logo abaixo para a compreensão numa perspectiva de justiça que carrega a representação, o reconhecimento e a redistribuição econômica para as mulheres, contra privilégios.

O Estado regulador que define conteúdo a ser disseminado na educação formal propaga a ideologia política acordada pelos atores políticos que estão no poder. Através dos órgãos fomentadores e fiscalizadores de políticas de educação se realizam esse controle, no caso pelo Ministério da Educação – MEC e secretarias. Nesse processo a educação pode assumir um caráter tanto subversivo às decisões de alternâncias de governos que enquadram e domesticam a população brasileira para a coesão social, ou caráter inovador com ação transformadora e libertária que a educação pode assumir. Portanto, de forma contestadora pode-se construir o pensamento crítico, formando sujeitos conscientes (Madsen, 2008).

Para ampliar a análise sobre o sistema educacional justo e igualitário, a fim de perceber as fragilidades das questões de gênero presentes nesse contexto, ficou posto se utilizar os três conceitos elaborados por Fraser (2007) associadamente: redistribuição, reconhecimento e representação. *Primeiramente* a demanda de redistribuição está relacionada à condição do sistema, é a demanda básica em direção à justiça social. A fim de evidenciar a desigualdade econômica entre as classes sociais para se acreditar em um sistema menos discriminatório. O que por muito tempo, a

partir da ascensão da burguesia, gerou reivindicação por distribuição de renda e da propriedade como a reforma agrária, que não ocorreu no Brasil, mas sim na Europa, por exemplo. Esse conceito de redistribuição se aplica a gênero enquanto a relação desigual entre sujeitos femininos e masculinos, relativo a renda inferior que as mulheres recebem.

A sistematização da divisão de trabalho influenciado por construções sociais de gênero, segundo Kergoat apud Yannoulas (2013), pode ser percebida a partir de duas medidas:

...da separação em trabalho de homens e de mulheres e o da hierarquização, sendo que os trabalhos de homens possuem mais prestígio e reconhecimento do que os realizados por mulheres (pp. 22).

Ainda sobre a má distribuição, a consequência nada coincidente, nem justa das profissões que ganham espaço pelas mulheres, que estão em processo ou já estão feminizadas, é de perda do *status* social e de desvalorização econômica da função. Ou exatamente o caminho inverso. Como apresenta Vianna (2013) da história da licenciatura no Brasil, que inicialmente (assim como a maioria das profissões) era uma profissão masculina, contudo ao se normatizar o ensino das escolas normais com preferência às mulheres, se torna um “dos primeiros campos de trabalho para as mulheres brancas das[...]classes médias” (Vianna, 2013, pp. 164). Para o capitalismo brasileiro, a educação primária se tornou *locus* de atuação feminino e ocasionou na desvalorização da profissão com a expansão quantitativa, popularização do ensino primário e o préstimo do ensino médio e superior. Como profissão feminizada passa a ser subjugada, pior remunerada e menos reconhecida.

Outra questão se encontra quando mulheres ocupam profissões consideradas masculinas, e são alocadas para funções com menores riscos, menores responsabilidades e sem poderes de decisão. Logo, conforme Fraser (1996), mais uma injustiça de distribuição se aplica, quando sujeitos exercendo profissões iguais são tratados desigualmente. São consequências de oportunidades mal distribuídas, dependendo do gênero que ocupa, a remuneração é reduzida por questões de subvalorização do feminino,

Em *segundo*, está inclusive uma demanda social que cresceu ofuscando um pouco a importância da redistribuição para o acesso aos direitos. A sociedade passa ser pontuada com foco no reconhecimento das diferenças sociais, relativas à diversidade entre as pessoas. Esse é um ponto imprescindível a ser levantado, que gerou os novos movimentos sociais, mas há prejuízos na retirada ou marginalização do viés econômico, que é gerador e intensificador da desigualdade social. Em virtude

disso, são construídas lutas fragmentadas de atores sociais, em vista de interesses cada vez mais detalhados e especificados, reivindicando separadamente por direitos desassistidos e por reconhecimento.

Com a mudança da visão sobre os fatos, a luta pauta-se para a valorização e reconhecimento da pertença desses sujeitos nos meios institucionais, sem discriminação ou desigualdade entre pessoas. São grupos que colocam em foco a justiça social por indivíduos com condições de saúde diferenciada, ou hábitos culturais, cor de pele e sexualidade nas suas múltiplas possibilidades. Fraser (2007) aponta que apesar serem concebidas separadamente, essas duas perspectivas de redistribuições e reconhecimento, ao aturem desvinculadas apresentam limitações para se atingir a justiça social. Por isso, a análise da hierarquização entre os gêneros não pode ser superada sem se ampliar a discussão sobre as contradições imersas no sistema capitalista das disparidades sociais de renda.

No *terceiro* momento Fraser (2007) identifica o conceito de representação na evolução dos movimentos feministas que identificaram que a luta atravessa as barreiras territoriais de estado ao se representar os direitos femininos. Por ver que as injustiças enquadradas em nações, não superam as raízes da condição. Para as feministas, a arbitrariedade de um estado que subordina mulheres tem repercussões que extrapolam aquele governo. Logo, os movimentos como atores precursores de opinião pública estão a intervir globalmente, desafiando culturas repressoras e desumanas. Isso transnacionaliza a demanda feita de modo a articular os interesses de redistribuição e reconhecimento das diferenças, valorizando as características assumidas do gênero feminino (Fraser, 2007). Também requiere, obviamente, por maior representação política de mulheres na legislação, execução e provisão da justiça, portanto representando e assimilando a redistribuição e reconhecimento para o empoderamento da mulher.

1.2. A Política Pública de Formação Continuada na Docência

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 apresenta as responsabilidades e sistematização da educação brasileira. Em relação a educação básica, o art.5 dessa lei garante a educação básica como direito obrigatório provido pelo Estado à todas/os as/os cidadãs/os¹⁰. Segundo Oliveira (2011), quanto ao Censo Escolar de 2010, 43,9 milhões dos estudantes da educação básica são da rede pública, correspondendo a 85,4% do total de estudantes, portanto a maior parte frequenta o ensino público.

¹⁰ Apesar da legislação não estar atualizada a uma linguagem inclusiva considerou-se plausível incorporá-la, sendo a informação pertinente a todas as cidadãs e cidadãos, portanto a todas as pessoas.

Esta mesma lei (9493/96) incumbe aos Estados, Municípios e Distrito Federal a provisão da Educação Básica, em que a União repassa os recursos para uma gestão descentralizada, delegando a responsabilidade para o provimento do ensino. Assim como, está estabelecido no art. 62 incisos 1º e 2º às instâncias governamentais o dever de promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos/as profissionais de magistério. Com isso, a formação continuada se solidifica ao ser viabilizada gratuitamente pelo Estado, como um direito dos/as docentes da rede pública de ensino. Garante-se assim, condição para o/a docente estar apto a ofertar uma educação qualificada aos usuários do serviço, contudo a formação depende também de um conjunto de fatores estruturais e sociais da realização de uma rede de políticas públicas, para além do trabalho docente e responsabilidade exclusiva do/a professor/a. Através de instituições como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR e a expansão da Universidade Aberta do Brasil - UAB, o MEC contribui para a formação inicial e continuada de professores/as. (Gatti; Barreto; André, 2011).

A prática de política de formação continuada¹¹ visa a atualização e inserção de temáticas não abordadas devidamente pela formação inicial, a corrigir lacunas do ensino. Com o intuito de aprofundar o conhecimento em determinadas áreas para aprimorar a prática pedagógica, ética e crítica, para docentes da educação básica como para servidores/as públicos/as.

Ao considerar a política de pública como decisões de ações a serem tomadas pelo Estado com o intuito de solucionar um problema comum¹², quando se direciona para a desigualdade entre gêneros são decisões que estão se voltando a aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos. Com a equipe escolar habilitada com cursos aos professores/as, gestores/as públicos e profissionais de serviços, espera-se oferecer meios para o corpo docente formular o projeto político pedagógico da escola que seja suficiente para responder às demandas das/os alunas/os e se adaptarem às demandas contemporâneas.

A política de formação continuada de docentes é investida em cursos como o GDE, por se reconhecer a importância de renovação e aperfeiçoamento da política de educação, com isso a qualidade do ensino. Neste sentido, segundo Gatti; Barreto; André (2011), a educação a distância se formaliza e a adoção da mesma pelo Estado

¹¹Estudos sobre a formação de professoras/es apresentados em Ribeiro & Xavier (2015) analisam como tem se dado a presença, a ausência e silêncios do tema de gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia tanto na formação inicial como para a formação continuada.

¹² Concepção de política pública e interesse público presente na publicação do Sebrae de Caldas (2008).

brasileiro se expande, um dos espaços de ampliação ocorreu através da oferta de formação continuada para docentes da educação básica. A justificativa para a ampliação do ensino EaD apresentada é com a meta de se buscar eficiência na política, se democratizar o ensino e se viabilizar o acesso, que se materializa através do programa da Universidade Aberta do Brasil – UAB, pois atinge massivamente um grande número de pessoas com o gasto bem mais reduzido do que como presencial.

Autores/as provenientes de outras áreas disciplinares, como Dhamer (2009), questionam esta utilização da modalidade EaD. Essa autora realiza uma análise histórica da ampliação quantitativa do número de estudantes universitários/as e relaciona ao modelo de produção capitalista. Portanto uma intervenção neoliberal sobre a Política de Educação, em que o setor público mercantiliza a Política de Educação ao facilitar para o setor privado a ofertar a educação como produto, portanto o EaD permite a maximização dos lucros. Os meios de geri-la na lógica do capital massifica o serviço indiscriminadamente, dessa forma a qualidade se torna duvidosa. Assim a questão que fica, principalmente para formação inicial, é se o serviço que priorize uma lógica econômica eficiente, estará também sendo eficaz na formação de profissionais qualificados/as e com abordagens humanizadas.

A partir de uma análise crítica e dialética, quanto a funcionalidade das políticas de educação, quando em execução, identifica-se o sítio sociopolítico de interação social, o ambiente escolar, em que há alunas/os de varias idades e contextos sociais, além de professoras/es e servidoras/es públicas/os. Compreende-se que o sistema educacional funciona para o Estado subverter a educação como meio de controle social, em vista da coesão dos segmentos sociais. O uso desse controle pode ser altamente repressivo em prol da classe dominante, construído de modo que manipule e limite a personalidade para tornar o sujeito alienado. Contudo a educação tem também um papel transformador nas relações sociais, pois entende-se que é por meio dela que a sociedade permeadas de lutas, através dos atores sociais, galga espaço e articula estratégias proporcionadas pelo viés transformador inerente à educação.

As demandas de especialização e flexibilização do sistema capitalista atual requerem do/a trabalhador/a preparação e especialização para o mundo globalizado, portanto buscam pessoas preparadas para isso. Com isso, o Estado ao constatar falhas na formação de profissionais diante da realidade do mundo globalizado, o despreparo dos/as profissionais das instituições públicas requerem a atividade do Estado para formar, especializar e adequá-los/las para suprir às demandas do executivo, legislativo e judiciário na formulação e conhecimento do aparelho estatal em defesa do bem comum.

Alguns/mas outros/as autores/as apontam a educação como um meio de emancipação política de contextos e formação limitada. A educação e produção epistemológica em consonância com a consciência sociopolítica e econômica pode viabilizar a transformação social, um modo de apresentar mudança a partir da análise crítica da conjuntura e demandas contemporâneas, por meio do qual propicie elaborar sugestões que estimulem o novo, numa lógica emancipadora em relação ao velho.

O reconhecimento das diferenças entre as pessoas é um quadro contemporâneo e está se evidenciando no cotidiano escolar. No sentido que o acesso e tratamento justo e igualitário reconhecendo as diferenças estão sendo incorporadas aos princípios de gestão e do projeto pedagógico nas escolas. Portanto “os sistemas escolares cresceram e se fortaleceram como um imperativo à mobilidade social, como meio de inserção no trabalho formal e regulamentado e, ao mesmo tempo, como instituição promotora de justiça social” (Oliveira, 2011). Muitas políticas apresentam critérios universalizantes de igualdade, o problema se encontra na efetivação destes critérios no plano real.

1.3. Gênero na Educação

A política que executa o GDE representa a execução do direito de formação continuada das professoras e dos/as gestores/as da educação básica. A educação é um processo contínuo, o conhecimento e a informação estão em constante transformação e reconceitualização, por isso a importância que se dá à formação continuada. A qual pretende incluir temas que provavelmente apresentam lacunas na formação dos/as profissionais, que se reflete principalmente na educação básica onde atuam professores/as das mais diversas áreas de formação como geografia, português, história, entre outras. O conhecimento é troca e se expande, não deve ser assumido e incorporado como verdade única e restrita, mas sim levado ao debate e passível de ser mudado, de acordo com a conjuntura.

A pesquisa do perfil dos/as docentes latino-americanas revela um quadro com maioria de mulheres, mais jovens que em países “desenvolvidos”, organização familiar com menor suporte econômico e cultural e sua renda representa 45% da renda familiar (Vaillant, 2006 apud Gatti et al, pp. 17). É importante considerar que essas características podem ser facilmente percebidas entre as/os docentes na Educação Básica brasileira. Forma-se um mercado de trabalho basicamente com professoras, bastante heterogêneo, são profissionais que não são devidamente valorizadas e pela conjuntura brasileira acabam não estando preparadas para lidarem sobre temas como raça/etnia, gênero e sexualidade. Apenas a partir dos anos 90 começou a tímida

incorporação brasileira dos estudos de gênero na área de educação (Vianna, 2013, p. 161). Por isso, pode-se perceber que a diversidade social entrou na agenda política da educação recentemente. Há a identificação de que internamente, na instituição escolar, existe uma forte cultura androcêntrica e de estratificação sexual na carreira do magistério nas equipes de coordenação e direção.

O estudo recente de pós-doutorado presente no artigo de Graupe (2014), identifica que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, normatizam a atuação de educadoras com princípios transversais sobre temas de: pluralidade cultural, educação sexual e relações de gênero, como assuntos norteadores para prover uma educação igualitária entre meninas e meninos. Foi então analisado pelo estudo, de que forma o PCN está sendo praticado, foi confirmado um desconhecimento do PCN pelas professoras no Rio Grande do Sul e com isso desinformação sobre toda a proposta de transversalidade desses temas. Também chegou a conclusão, através de questões feitas para as professoras, que as práticas escolares “dramatizam e consolidam estereótipos e papéis sexuais” (Graupe, 2014, pp. 403).

Portanto, o surgimento da proposta do GDE foi uma necessidade para mexer nas estruturas arraigadas no ambiente escolar. A escola é um local expressivo de diversidade, pois é em um mesmo espaço que pode haver pessoas de classe social, crença, sexualidade, cor/etnia, entre outras, muito variadas. Por isso, se depara com as desigualdades sociais, macro em relação ao Brasil e micro quanto ao Distrito Federal, que é a caracterização extrema de representação da situação da desigualdade econômica, cultural e política entre as regiões e classe sociais brasileiras. A eficácia do GDE ainda é inconclusiva, primeiramente pela desproporcionalidade entre a quantidade de educadoras/es que realizaram o curso e o quadro de educadoras/es brasileiras/os (Graupe, 2014). O trabalho de Graupe (2014) constatou que o curso lida com profissionais que ao realizá-lo estão tendo o primeiro contato com essa discussão.

Compartilhando dos mesmos motivos que se demanda por transversalização de assuntos Santos (2012), a partir da crítica à sociologia tradicional, aborda a sociologia pública, na tentativa de aproximação dos estudos acadêmicos com a vida cotidiana e portanto a própria escola onde acontece a vida. Por compreender que o conhecimento, a teoria, deve ser praticado e intervir nas concepções morais e conservadoras nos espaços coletivos. Para isso há um compromisso político ativo, inclusive como o que envolve os movimentos sociais, contra circunstâncias de injustiça e marginalização social. A autora discursa sobre a sociologia, assim como se fala nas matérias de serviço social, de se assumir o compromisso e tomar parte, que é a

movimentação semelhante de atores sociais quando intervêm na organização do sistema, no sentido dos interesses coletivos, públicos e pelo bem comum ou dos interesses privados das corporações capitalistas. Portanto

O que parece artificial nesta equação é a alegada distinção entre ciência e política, como se um muro alto, ainda que precário e impossível, pudesse garantir maior rigor. O objeto intruso é, de facto, a premissa da neutralidade que oblitera o facto de sermos sempre sujeitos situados. A posicionalidade não se compadece do empenho, próprio ou alheio, em escondê-la. Daí o imperativo ético de a tornar visível. (Santos, 2012)

Em que se relaciona com o que pondera Molyneux, 2000 e 2008, quanto ao conceito de “cidadania ativa” que há uma ação dos sujeitos para além da relação legal dos direitos passivos. Seria o oposto a isso, através da cidadania participativa nos meios políticos, econômicos e sociais, seria apontar pela reivindicação do que se considera importante e de valor pra as relações sociais. Em vista do acesso à educação, saúde, moradia, emprego e de participação efetiva na democracia, em que a/o cidadã/o se torna parte do processo, ao invés de ser somente representada/o, já que muitas vezes os/as políticos/as não se valem do que lhes colocou naquela posição democraticamente. Adensa-se, portanto as marginalizadas à consciência crítica da conjuntura, a perceber os prejuízos da democracia dos poucos¹³. A “cidadania ativa” é um compromisso com a universalidade de direitos e em observância às políticas e determinações do Estado.

¹³ Considera-se marginalizadas no feminino pelo processo a que se critica da subordinação do feminino pelos poucos (masculinos) privilegiados.

2. Perspectiva de Gênero x Possibilidades do Corpo

“O passado não é senão um sonho... De resto, nem sei o que não é sonho... Se olho para o presente com muita atenção, parece-me que ele já passou... O que é qualquer coisa? Como é que ela passa? Como é por dentro o modo como ela passa?...Á falemos, minhas irmãs, falemos alto, falemos todas juntas... O silêncio começa a tomar corpo, começa a ser coisa...Sinto-o envolver-me como uma névoa... Ah, falei, falei!...”
O Eu profundo e os outros Eus, Fernando Pessoa

Como esclarece Scott (1995), o termo gênero surge a partir dos movimentos feministas e foi pretendido para apontar o que era o papel social desempenhado pelas mulheres e pelos homens. O gênero é então compreendido como uma construção social, a emergir das diferenças entre os sexos. Através da consolidação de relações em sociedade essas diferenças representam valor e afirmam múltiplas posições de poder. Portanto um termo que as feministas da segunda onda se apropriaram como categoria, objetivando através dessa categoria englobar tanto mulheres como homens.

O interesse do movimento feminista com a categoria está também relacionado ao reconhecimento dos estudos de gênero como teoria. A utilização do conceito de gênero trouxe seriedade e aceitabilidade às análises feministas. Pois os estudos da contextualização histórica de diferenças vividas pelas mulheres e desvalorização delas era supostamente interpretação e não epistemologia, não era legitimado na academia. A partir da categoria de gênero abranger espaço no meio acadêmico, com análise das ciências sociais, evidenciou-se histórica e socialmente a desigualdade de poderes inerente às mulheres sob os homens, que passaram a ser questionadas.

A discussão sobre o sexo e o gênero feminino evoluiu a partir de Simone Beauvoir no livro Segundo Sexo (1949) foi uma grande referência e uma das primeiras autoras nas ciências sociais a questionar a naturalização das características femininas à inata condição de dominada, ao se nascer com o órgão reprodutivo da vida humana. Pôs-se em foco a construída obrigatoriedade de nascer biologicamente com o órgão sexual “X” e de se tornar o “sexo frágil” e todas as suas implicações de submissão imersas nesta condição. O gênero consolida então a concepção que a sociedade está construída entre pessoas de gêneros feminino e masculino, os quais estão ligados a uma conexão relacional aos sexos do corpo, para se tornar e ser mulher e ser homem ao crescer assimilando as linguagens e cultura.

A partir do momento da gestação, a mãe e o pai da criança quando são informados deste corpo em formação e desenvolvimento já o caracterizam, nomeiam e montam todo um aparato para recebê-la. Eles estão prontos para direcionar as normas

e marcas de fêmea e macho apreendidas das concepções do feminino e masculino (Louro, 2008). O direcionamento está relacionado desde a escolha das roupas, brinquedos e cores até a profissão e sexualidade da criança. Então análises quanto à construção e nomeação do corpo biológico de fêmea e macho são demandadas para entender os impactos disso na identidade de gênero e vice-versa.

São denominadores comuns nas correntes teóricas feministas a construção social e a diferença, se nota o reconhecimento da montagem do gênero para se tornar mulher ou homem e se especificar a diferença com uma ótica “construcionista” (Louro, 2007, pp. 207). Mas parece, segundo Louro (2007), que os estudos de gênero estabelecem generalizações ocidentais dos significados e valores relacionados aos corpos, e com as generalizações se perde o conteúdo e o processo. Os corpos se produzem/iram distintamente nos contextos, reproduzem/iram diferentes importâncias às características sexuais, de gênero e do próprio corpo. Presume-se nos estudos de gênero o corpo como a fonte das causas e justificativas das diferenças e não como sinal ou marca da distinção (Louro, 2007). A explicação permanece restrita à ideia de que as diferenças surgiram do que se distingue nos corpos biologicamente, como algo inato e que ocorre *fora/antes* (idem, pp. 209) da estrutura social.

Portanto este trabalho buscou problematizar o reforço da distinção entre sexo e gênero por algumas feministas, o esforço feito foi no intuito de questionar o binarismo naturalista, que funcionaria como provocador que legitima um determinante biológico para a dominação. Esta dicotomia sexo/gênero termina por se tornar na prática um objeto só, está dada nesse processo histórico e reforçada culturalmente. Tanto que na realidade, no cotidiano, as pessoas não conseguem separar os objetos. A teoria *Queer* discute se a utilização dessas categorias não termina por simplesmente maquiá-las, torna-las mais atraentes e ao cabo reproduzem as normas estabelecidas. Conforme Rosa (2009), a suposta separação foi construída como discurso e alude ao problema de natureza x cultura, com conotação que parte da lógica heteronormativa de entendimento das relações.

Contudo muitos movimentos feministas rejeitam o reagente de Butler com a teoria *Queer* por considerar que dessa forma ao propor a desconstrução do conceito de sexo/gênero os movimentos se encontrariam sem poder de atuação. Categorias que viabilizaram um crescente desenvolvimento de estudos acadêmicos nessa área, não podem ser questionadas dessa forma, pois seria incoerência (Haraway, 2004).

Entretanto como vem sendo estudado nas ciências sociais, os corpos influenciam e são influenciados no decorrer do seu desenvolvimento pelas construções sociais em que estão inseridos. Conforme Meyer (2009),

Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização”. (apud Ribeiro, Xavier Filha, 2015)

Portanto, a versatilidade e as possibilidades fluidas que o corpo biológico pode assumir alteram e são alteradas pelas experiências, formas, caminhos e comportamentos sociais em que estão inseridos. O que é proposto se considerar é o desenvolvimento desses corpos independente das condições fenotípicas. Não precisa ser escrito em todos os corpos apenas um ou outro desenho tatuagem, nem limitar os corpos aos determinismos culturais que se tornaram em consenso como biológico. Nem as concepções, hábitos e normas inscritas na diferenciação de gênero precisam ser mantidas.

Quanto à relação versátil do corpo com o meio, Connell (2007), compreende as masculinidades como plurais, a depender consideravelmente de condições antropológicas e sociológicas dos grupos para serem formadas suas características, formas e prioridades comportamentais. Da mesma forma quanto ao entendimento de Molyneux (2008) quando considera a legitimidade das pluralidades das necessidades demandadas pelos movimentos feministas ao buscar o reconhecimento da cidadania feminina em contextos culturais específicos. Portanto as construções sociais são multifacetadas, se incorporar um direcionamento único restringe e se desconecta das pluralidades humanas.

Observa-se que a construção do gênero feminino e masculino é necessariamente um fenômeno associado ao tempo e espaço, para além da limitação do corpo e fenótipos¹⁴. Portanto, entende-se a identidade de gênero como uma precária construção, precária, pois é contestável e assumida. Apesar de se reconhecer que foi/é muito importante para o desenvolvimento das lutas feministas e que não deve ser simplesmente dispensada. Pois como aponta Louro (2007) se expressa aqui um posicionamento político e militante, como se faz em qualquer processo investigativo que nada são inocentes. Mas sem um tom “panfletário” ou “sensacionalista” (idem, pp. 213), que se torna violento às contraposições. Expõe-se as possibilidades que os corpos podem representar para se levantar um processo “instigante e provocativo” (idem, 215).

¹⁴Termo científico que representa o conjunto de características que constituem a manifestação de um genótipo materializando o corpo. O fenótipo é o resultado aparente dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois. (*Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, online*).

A mídia é coatora dos indivíduos com representações dos gêneros que produzem e reproduzem a desigualdade entre os gêneros e suas funções sociais (Louro, 2008). Como nas propagandas que mercadorizam o corpo feminino, domesticam a importância das mulheres e fragilizam os seus corpos. As relações entre o feminino e o masculino seguem padrões machistas, que hoje são assim percebidos, apesar de não serem percebidos por todos/as. Em diversos momentos os abusos nas relações sociais são indiretos e camuflados, por isso podem ser reproduzidos pelas próprias mulheres que sofrem com as desigualdades. Por um movimento de naturalização do abuso de poder patriarcal praticado pelos homens, a pessoa incorpora a sua condição de subjulgada e a do outro de dominador. Sendo que isso se dá com todos e todas que se identificam com o feminino, entendendo nesse sentido a quem é estereotipada/o como feminina/o por gestos e trejeitos suaves que recebem esse subjugamento.

Há pensamentos sexistas que segregam e hierarquizam, como já é sabido, as profissões por gênero (feminino e masculino) e desvalorizam as profissões feminizadas (a segregação por si só não gera a desvalorização, este é um processo sócio-histórico de dominação). A divisão sexual do trabalho também está vinculada ao trabalho doméstico, não remunerado, pois as mulheres ainda cumprem a maior parte das atividades de uma família mesmo tendo um companheiro. Quando são chefes de família é ainda maior a exigência à elas. As mulheres contemporâneas arcam com uma dupla carga horária, a conquistada arduamente pelos avanços de lutas históricas por trabalho remunerado no âmbito público e a que as fazem provar a sua característica assumida também historicamente em que ao ser mãe é a única figura: cuidadora, delicada, benevolente. Assume-se essa dupla carga também por se sentir a necessidade de se fazer provar que pode ir a público sem deixar de cumprir com a sua obrigação histórica (Villar, 2012b).

A configuração de movimentos sociais, a sociedade civil organizada, surge como mobilização em resposta à essas discrepâncias encontrada nas vivências de mulheres e homens. Reivindicando por equidade de oportunidade, de poder e cessão de violências entre os sujeitos. Mas historicamente os movimentos estiveram enfraquecidos em lutas fragmentadas. Como foi apresentado na análise de Fraser (1996), tem se dado pelo processo de supervalorização do reconhecimento e escanteamento da perspectiva de redistribuição.

2.1. Movimentos Feministas Brasileiros e a Transversalidade de Gênero

*Só um tapinha não doi?
Quem foi que disse isso?
Acaba com uma, duas,
com três mil corações, espíritos, almas
Destrói as Marias, Elizas, Joanas
Dá-me tua mão, vamos lutar
Somos mulheres, somos humanas
Pergunto: quem vai nos libertar?
Nós mesmas!
Martas, Cecílias, Rosanas
Geisas, Rosas, Anas*

Cecília Toledo

No Brasil, aos poucos as mulheres foram conquistando espaço, entre as décadas de 1930 e 1960, as manifestações feministas oscilavam mediante as mudanças desenvolvidas no cenário político nacional, como a primeira conquista através do sufrágio feminino. Conseguiram impor a entrada da voz feminina nos espaços políticos que eram, ou é por alguns, considerados “coisa” de homem. Bandeira e Melo (2014), discutem a entrada anos mais tarde das mulheres no mercado de trabalho e na representação política. Elas ressaltam em relação ao Brasil a lei de cotas para os partidos políticos e a campanha do movimento *Mulher Sem Medo do Poder* (1996) como ações que impulsionaram a candidatura e eleição de mulheres no governo. O número dobrou enquanto no ano de 1992 foram 3.952 mulheres vereadoras em 1996 foram 6.536 vereadoras.

A SPM criada em 2003 representa mais uma conquista dos movimentos feministas e do reconhecimento do Estado sobre a figura feminina. O qual proporcionou a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, sendo reeditado desde 2004 até o último em 2013. A consolidar pela SPM um setor estatal que reafirma os princípios de universalidade, diante do reconhecimento das mulheres no âmbito social e econômico (Bandeira; Melo, 2014).

As mulheres historicamente foram reprimidas em vários aspectos, sobretudo nos aspectos socioeconômicos e políticos. Elas estiveram relegadas ao ambiente doméstico e subalternizadas no poder das figuras do pai e do marido. A limitação pública do ir e do vir era a mais clara manifestação do lugar ocupado pela mulher na sociedade, assim como poder de decisão e participação cidadã. No ambiente de trabalho se inseriu como mão-de-obra barata e como estratégia do capitalismo, que aproveitava das brechas não normatizadas para explorar mulheres. Elas faziam o mesmo trabalho exercido pelo homem, no entanto recebiam salário inferior. As

mulheres estiveram “preservadas” em posição de inferioridade, pela perpetuação de discursos machistas e cultura moralista que suprimiam a expressão delas.

A pesquisa do Relatório da Comissão Externa da Feminização da Pobreza (2004) apontada pelo estudo de Behring e Boschetti (2010) revela 13% a mais de mulheres em condições precárias de trabalho em relação à quantidade de homens nas mesmas condições. Estes dados confirmam as desvantagens das mulheres nos meios sociais, mas assim como esses, poderiam ser apresentados muitos outros que evidenciariam a mesma questão.

A proposição de se inserir uma análise de gênero¹⁵ nas políticas públicas, programas e ações foi possível quando houve o reconhecimento do Estado, aflorado por força internacional e nacional, para agir sobre essas desvantagens. Portanto, se identificou que os/as formuladores/as de políticas públicas deveriam ponderar se os resultados da política atingiriam desigualmente homens e mulheres, para a não reprodução de desigualdades. (Bandeira; Melo, 2014). Para que se proporcione justiça de tratamento e oportunidade independente de gênero, raça, etnia ou sexualidade dos sujeitos.

Políticas que visam incluir e equalizar as circunstâncias e oportunidades do gênero feminino, para que repercuta na vida financeira, educacional, política e sociocultural das mulheres. Políticas que não deixarão ao anonimato e ausência o interesse das mulheres de modo a promover o questionamento sobre a perpetuação do olhar conservador sobre os padrões estabelecidos aos sexos. Em vista de promover questionamentos sobre os estereótipos, em relação a forma como a sociedade os interpreta e são tidos como normais. Portanto desconstruindo esta representação generalista androcêntrica do homem branco que é incorporada como verdade. Trazer a discussão do gênero para as diversas instâncias sociais permite aproximá-la para o cotidiano, podendo intervir na reprodução alienada e despreocupada de padrões injustos.

A autora Louro (2008) aponta a contemporaneidade em que o mundo está conectado de diversas formas, que a mídia da televisão, da revista e da internet, principalmente, desencadeia ações e reações que atingem um público muitas vezes incalculável. A diversidade de comportamento se torna visível e as pessoas com

¹⁵ Por entender que os movimentos sociais efetivaram conquistas, não se pretende nesse trabalho, desconsiderar esse processo histórico que evoluiu diante da categoria de gênero. Apenas se considera importante salientar que esta categoria foi criada dentro dos princípios heteronormativos, que são naturalizados. Portanto é fundamental para ser feito o diálogo com a sociedade heteronormativa, contudo se considera essencial não se distanciar ou se ignorar esse fato muitas vezes obscurecido. Pois o passo proposto na desconstrução da categoria de gênero, como está dada, é a corrente mais libertadora para as pessoas se expressarem como quiserem.

olhares curiosos *online* se deparam com as mais diversas realidades e reagem positivamente ou negativamente. Porém, essas transformações estão gerando mudanças que ainda não podem ser mensuradas ou destinadas para o cotidiano ou ética coletiva.

Mas nesse mundo conectado os grupos (ditos como minoria), logo perceberam que deveriam ocupar os espaços mediáticos para se fazer presente ou mudar a forma como deveriam ser vistos. Pois afinal o que sempre esteve presente, como representação generalista do coletivo, de representação das pessoas, dos sujeitos, do todo, foi o homem, branco e heterossexual.

A relação do coletivo com o sujeito se dá na comportamento recorrente da humanidade em reduzir a diversidade de expressões das pessoas e culturas à concepção androcêntrica, mas se encontra na globalização das informações uma possibilidade de troca e divulgação dos/as tantos/as outros/as. O que se faz facilmente notar que o androcentrismo age/agia subliminarmente e dissimuladamente nos meios sociais físicos ou *cybernetics*, quando generaliza como se todos e todas se sentissem contemplados/as ao serem representados/as pela imagem e linguagem relativa ao homem.

Os movimentos feministas em diálogo internacional, promovido pela Organização das Nações Unidas – ONU se defrontam com “outros feminismos” na reunião da IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing (1995). Pensando nas expressões de identidade de gênero quanto ao que representa o feminino e masculino, movimentos de mulheres de todas das partes do mundo oriental e ocidental esclareceram suas diferenças de necessidades e interesses dentro do próprio feminismo (Molyneux, 2008, pp. 350). As correntes e culturas que se distinguiam entre si chegaram em comum decisão, no que se definiu como acordo mundial, durante a Conferência (1995)¹⁶, sobre práticas transversais para se inserir igualdade entre gêneros nas instituições. Compreende-se que as políticas estão todas interligadas e que a incorporação desse assunto está verdadeiramente evidenciando como é necessário ser feita uma atenção em rede, pois, por exemplo, repercute na política de educação e no ambiente escolar, assim como na política de saúde e hospitais.

A estratégia de ação para o contexto internacional, sobre o conceito de transversalidade de gênero, surtiu efeito principalmente na Europa Ocidental. O qual requeria do Estado a execução de políticas sociais para mudar a precarização da

¹⁶ A IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher realizada em Beijing na China, foi um encontro internacional. Considera-se um marco nas conquistas dos movimentos em defesa da mulher, pois permitiu muitos avanços conceituais como a transversalidade e sobre princípios de universalidade e reconhecimento de diferenças culturais (Molyneux, 2008; Bandeira; Melo, 2014).

situação das mulheres, diante do crescente processo de pauperização das mesmas. O Brasil, assim como a América Latina, apresenta um amplo quadro feminino em desvantagem, apesar de assumir a responsabilidade de inclusão do princípio da transversalidade de gênero nas políticas, existem lacunas para a efetivação, que precisam ser superadas (Villar, 2013a). Bandeira e Melo (2014) consideram que o princípio de transversalidade de gênero já está disseminado nas políticas, porém as estruturas hierárquicas ainda precisam de um esforço para o convencimento de se incorporar efetivamente as medidas.

Quanto mais informada e articulada, a sociedade civil se organiza melhor e pressiona o Estado a fomentar políticas públicas em prol de seus interesses. Esse é o papel dos movimentos sociais, ONGs e comissões em defesa de direitos humanos. A estratégia de transversalidade adotada cobra respostas do Estado, pois ao dialogar com os/as representantes e dirigentes eleitos/as os movimentos estão aptos a argumentar a posição do olhar igualitário de gênero sobre demandas políticas e sociais. Contudo na busca pelos direitos à cidadania Molyneux (2000) afirma que existem disputas de interesses que direcionam a luta dos direitos das mulheres dependendo das vertentes assumidas nos movimentos. Por um lado pautam suas lutas em interesses estratégicos, como se identifica o princípio da transversalidade (Bandeira, Melo, 2014), enquanto movimentos de mulheres visam a execução de direitos para soluções a curto prazos, de acordo com as necessidades práticas das mulheres.

2.2. Diálogo entre Correntes Teóricas sobre as Necessidades Práticas e Interesses Estratégicos

As mulheres organizadas e articuladas politicamente contra as insatisfações cotidianas agiram pela efetivação de direitos para si. Essas conquistas ocorreram tanto pelos espaços políticos, como através de teóricas da academia. Pode-se perceber a diferença de conquistas quando Molyneux, 2008 apresenta a concepção de direito que se especifica nas noções de justiça e de cidadania que estão necessariamente relacionadas, contudo não há conciliação de uma definição única do ideal efetivo dessas noções.

A partir disso fica fácil entender que os interesses e necessidades das mulheres de diferente espaço geográfico, classe social, etnia, sexualidade, religião e cor/raça não são fatalmente as mesmas (como foi evidenciado na Conferência de Beijing, 1995). Conforme Moser (1989) quando se refere às particularidades dos países de “Terceiro Mundo”, quanto às necessidades das mulheres diante do seu triplo papel

social¹⁷. Entretanto, é possível apontar que segundo Moser (2003) há uma perspectiva de planejamento e teoria, enquanto uma outra apresenta e representa o quadro do que se demanda na prática pelas e para as mulheres. Nesse sentido tanto a perspectiva mais teórica quanto a de solução imediata tem ocasionado em mudanças globais para as mulheres.

A autora Anderson (1992), problematiza a simplificação assumida numa projeção em vista do planejamento em gênero para se atingir desenvolvimento, baseado no pressuposto de Moser (2003) o qual coloca que as mulheres Latino-americanas representam um triplo papel social de produção, reprodução social e gestão de comunidades. Anderson (1992) aponta que a lacuna se encontra quando desconsidera a complexidade intrínseca às feminilidades, são desconsideradas outras mulheres que não se enquadram nessa categorização, como: as mulheres urbanas pobres, as que atuam politicamente fora do espaço privado das comunidades, as que praticam múltiplas atividades no plano religioso, artístico, criativo e pessoal (pp.21). Em que diante da subjetividade e heterogeneidade humana as estratégias e necessidades não são as mesmas, nem servem para uma mulher padrão que cumpre um triplo papel social.

Os feminismos contrariam os referenciais conservadores injustos nas relações sociais, pois a representação da mulher baseada na tradição e religião, por exemplo, impede a emancipação política¹⁸ dela para se libertar do domínio patriarcal. Entretanto as demandas das mulheres dependem da conjuntura em que estão situadas, como as disparidades entre as necessidades de mulheres latino-americanas e as europeias. Portanto, a história tem apresentado muitos feminismos e em diferentes percursos, em que alguns são tidos como atrasados, mas pode se interpretar que eles fazem sentido para aquela condição. Constituíram-se e constroem-se de acordo com as particularidades dos povos, assim como, por influências externas, na América Latina por movimentos de mulheres e feministas europeus e norte-americanos (Molyneux, 2008).

Segundo Molyneux (2008) em linhas gerais as teóricas feministas conservadoras-liberais, de raiz norte-americana e radicais-socialistas, de raiz europeia, não enfrentam as situações igualmente. Os movimentos que partem na disputa para buscar as mulheres à cidadania ativa, estão enquadrados na sociedade

¹⁷ O triplo papel social que a autora Moser (2003) define se trata da função que as mulheres exercem na produção, reprodução e gestão da comunidade (pp. 213).

¹⁸ Considera-se importante frisar o fato de ser uma emancipação política, pois o processo de emancipação está relacionado ao contexto da sociedade capitalista, seria numa lógica de reconhecimento, redistribuição e representação, portanto completa no sentido sociocultural, econômico e político.

dos moldes liberais, que os agarram aos princípios de individualismo, liberdade do capital e o Estado mínimo que serve ao capitalista como instrumento para proteger a propriedade privada. Portanto as feministas liberais enfrentam a eliminação dos parâmetros androcêntricos a partir do reconhecimento como aponta Fraser (1996), no âmbito legal que permite o reforço no judiciário para afirmar às mulheres a igualdade e reconhecimento, porém perante os princípios liberais.

Ações pautadas nas demandas práticas nessa corrente mais liberal se consolidam no que é chamado por *Women in Development – WID*¹⁹ ²⁰ por organizações internacionais americanas. Surgiu ganhando força na cultura norte-americana por focar numa visão econômica para o desenvolvimento da renda da mulher (Moser, 1989 e 2003). Em vista de influenciar os/as burocratas públicos/as para a criação de setores para a formulação de políticas públicas, ou como ocorre no Brasil através da SPM, para articularem com outros ministérios a formulação de políticas que viabilizem e priorizem atender a falta imediata de recurso econômico das mulheres. Essa postura está mais ligada ao que atende às necessidades práticas de mulheres. Apesar de partir das noções de justiça e cidadania, requisitam-se respostas mais emergentes para a mulher enxergada isoladamente, sem a dimensão da construção de gênero, se permeia na concepção conservadora do *ser mulher* (Moser, 2003). Com isso, termina por não chegar à raiz profunda do problema e até reproduzir os padrões desiguais entre homens e mulheres. Portanto Moser (1989), ressalta, de alguma forma, que são focadas políticas para melhorar condições econômicas e proteger as mulheres nas posições tradicionais que elas já ocupam, reproduzindo a subordinação estabelecida. Assim estimulam setores e áreas em que as mulheres já estão para melhorar a condição delas no “seu lugar”.

Os outros “movimentos de mulheres populares”, como define Molyneux, 2000, vinculados ao machismo de papéis para as mães e esposas, fogem dos princípios feministas. Foram movimentos que surgiram para atender às necessidades básicas do cotidiano da mulher e enfrentam situações pontuais. Mas são movimentos que estão fortemente dominados pelas concepções liberais, reconhecimento e fracamente politizados. Portanto, a luta por direitos prioritariamente relacionada, à proteção da mulher e vinculada ao cristianismo, permeia na manutenção da representação da mulher na família patriarcal, mãe e esposa que cuida do/a filho/a e serve ao marido.

¹⁹ WID – *Women in Development* – Busca chamar atenção à mulher, em uma nação em desenvolvimento e contexto dos anos 70 nos EUA. Em que as mulheres eram figurantes nesse processo. Por estarem excluídas das oportunidades no mercado de trabalho e de formação demandaram políticas aos *policy-makers* viabilizando oportunidades, “*creating employment and income-generating opportunities, improving access to credit and to education.*” (Baden&Reeves, 2000).

²⁰In Moser 1989, 2003.

Contudo a autora (Molyneux, 2000) também frisa a importância dessas ações como parte de um processo para a percepção das identidades de gênero e a que tudo isso envolve.

Na defesa aos direitos individuais e coletivos, os movimentos feministas socialistas se articula de outro modo, diferente dos liberais, concebem como responsabilidade do Estado, portanto compreendem a atenção tanto ao público como ao privado para intervenção na relação entre homem e mulher. Para isso visam a articulação política e embasamento teórico para agir racionalmente sobre a realidade, que envolve uma gama de fatores e razões de ser. Agir ao modo consciente com compromissos feministas embasados por estudos e na construção de estratégias sobre as ações do Estado²¹.

Com isso em paralelo, Moser (2003) interpreta que o WID surge como necessidade e o *Gender and Development – GAD*²² como proposta de planejamento e desenvolvimento. O qual trabalha não com a mulher isoladamente, mas com a construção social das identidades de gênero. Por perceber que o outro (WID), mais facilmente adotado pelos países de *Terceiro Mundo*, aponta Moser (1993). Em que não se preocupa com os lugares pré-determinados que o feminino está limitado ao se desenvolver. A autora (1993) vende um GAD como solução de pseudofácil execução, ao apresentar passo a passo, como cartilha de proposta para instituições. Assumi-o como o mais apropriado para o desenvolvimento, a partir do planejamento em gênero, o problema se encontra no fato de a realidade ser muito mais complexa. Assim como, frisa Louro (2007), uma posição que se presta a determinar “ou isso ou aquilo” desconsidera a dialética das discussões e cai na fragilidade de determinismos e encaixotamentos. Pois o conectivo e demonstra ser inclusivo e não eliminatório.

Entretanto Anderson (1992) discute ações que em primeira instância, representam interesses que podem mudar. Por exemplo, a ação que tinha premissa de responder as necessidades básicas de mulheres, com a suavização de suas dificuldades ou abertura para se inserirem no mercado do trabalho (através do direito à creche). Essa também abre espaço para outras possibilidades estratégicas, assim como o contrário. Por isso ela duvida da ideia de que um simples planejamento

²¹ Como ao que se entende da função das/os assistentes sociais que estão para intervir nas relações sociais de modo a participar do processo de mediação da dominação capitalista e exploração enquanto ela existir. Através de estratégias busca-se amenizar e se colocar nos horizontes os interesses da classe trabalhadora, com lentes para a infraestrutura quanto aos resultados das escolhas de interesse do capital sobre o trabalho (Carvalho e Iamamoto, 2006). Assim como, a perceber a estrutura social de dominação que atinge as mulheres, muito mais do que aos homens. Tem-se assim, que a intervenção é necessária e apresenta focos imediatistas, mas que a emancipação só será possível através de análises estratégicas para surgirem soluções que mexam com a superestrutura e infraestrutura.

²² Gender and Development – GAD visa focar nos reais problemas das mulheres, que se relaciona ao desequilíbrio de poder entre os gêneros. Dedicase tanto nas disparidades da divisão do trabalho como nos papéis de poder circundam os gêneros (Baden; Reeves, 2000).

estratégico consiga responder decisivamente traçando os objetivos feministas da sociedade, feito de cima para baixo. A autora constrói seus questionamentos diante das expectativas que foram geradas com a políticas de creche já existente à 70 anos no Peru, mas que não representou significativas mudanças na divisão sexual do trabalho. Portanto foi construída com base na ideia de uma ação estratégica, mas que basicamente atuou junto às necessidades básicas e não necessariamente interveio dentro da estrutura familiar favoravelmente à mãe, desonerando-a de responsabilidades.

As relações de dominação nos moldes do capital e a divisão sexual do trabalho, que promove uma relação hierarquizada entre os gêneros, flutuam nas diversas instituições, de empresas às famílias, desde as donas de casa até as mulheres que também estão no mercado de trabalho. Os cargos de poder ainda são mais ocupados por homens, como na empresa de economia mista estudada por Villar (2012b), pois reproduzem o padrão das características de dominação masculina estigmatizadas nos corpos socializados. São posições de poder que vivem na estrutura familiar e refletem no mercado de trabalho e no trabalho doméstico, não remunerado realizado pelas mulheres, muitas vezes como jornada dupla de trabalho (Villar, 2012b).

O plano de interesses estratégicos age em virtude do empoderamento da mulher. Na adoção de concepções socialistas, reivindica-se igualdade e oportunidade às mulheres de modo a contestar o capitalismo. Quanto a forma que os modos de produção e organização do trabalho intensificam a disparidades e injustiças nas relações entre os sujeitos. Correlacionando com Fraser (1996 e 2009), seria o que ela aponta do ocorrido ao final da segunda onda feminista, quando percebe que a redistribuição é um ponto chave estratégico para entender as desigualdades de gênero dentro das desigualdades de classe e que a busca por representação política abre possibilidades para as mulheres.

Objetivando correlacionar e reconhecer pontos em comum de explicações relativas ao desenvolvimento de análises da situação das mulheres e da condição de gênero em sociedade, foi feito o esforço de aproximar estudos feministas. A autora Legault (1991) trás essa discussão quando define o que seriam as três principais correntes feministas enquanto foco na situação das mulheres. A primeira a corrente que ela identifica é a *reformista* que se aproxima da lógica do WID, em que avança nos aspectos individuais da mulher relativas à educação, formação profissional e renda como limitantes, com visão de reforma para superar as desigualdades sociais, sofridas pelas mulheres. Em continuidade sobre essa corrente ela acredita que está situada para a intervenção das relações de poder quanto a participação das mulheres

na vida política. Enviesando com os avanços de Fraser (1996), que aponta como a terceira dimensão de foco do movimento feminista na política para a representação do feminino. Contudo Fraser acredita que a noção da força política internacional expande na atualidade, a partir da representação transacional, por atuarem na política entre nações e exposição mundial das injustiças cometidas contra as mulheres.

A segunda corrente é crítica da ordem capitalista, se aproxima da perspectiva *socialista* em observância a divisão sexual do trabalho do mercado de trabalho para a mulher. A entender que é a partir das relações de trabalho no âmbito privado ou público que se fundamentam e se amplificam as diferenças. Portanto é estabelecida relação de exploração e hierarquização das profissões por utilidade na expansão da produção do capital e por gênero. No caso dessa corrente feminista definida por de Legault (1986), pode-se perceber uma aproximação com o debate da teoria de justiça feito pela Fraser (2007), quando os novos movimentos sociais retornaram a estratégia de análise para entendimento da conjuntura e então reivindicaram por redistribuição e reconhecimento de identidades de gênero, ainda que com o olhar binário de gênero/sexo, sem necessariamente observar a inscrição primária da construção social que é feita sobre os corpos que normatiza-os como feminino ou masculino, mulher ou homem.

A terceira linha segue um discurso, segundo Legault (1991), de corrente *radical* que levanta a discussão para as relações de poder em que a opressão sexual sobre o feminino como o cerne da questão, como a pólvora que faz todo o sistema de abusos, violências e dominação. Como quando Fraser (1996) diz respeito a fase em que os movimentos sociais se aproximaram da ideia de reconhecimento para alcançar justiça social, como ponto alto da luta em defesa das mulheres, com prioridade a valorização social das diferenças para a superação das desigualdades. Ou seja, o movimento realizado no início da disseminação da categoria de gênero como construção social advinda das diferenças de sexo, conforme a dicotomia estabelecida. Legault (1991) entende a corrente como radical e que reivindica pela reapropriação do corpo da mulher para decisões como aborto, contra a violência conjugal, assédios e à exposição do feminino como objeto de consumo masculino.

2.3. Heteronormatividade e Sexualidades

“É preciso muito caos interior para poder parir uma estrela dançante.”

Friedrich Nietzsche

Os estereótipos dos corpos e identidade de gênero são como determinismo para a sexualidade e experiências sexuais dentro da heteronormatividade hegemônica. Contudo, esse claramente é um fenômeno equivocados, como será esclarecido abaixo. Portanto a autodeterminação da sexualidade do sujeito e também a forma de percepção e julgamento da sexualidade desse sujeito nos espaços públicos podem ser assimiladas como reflexos das expressões do corpo (imagem, linguagem e comportamento) construídas na cultura, mas pretende-se frisar e expor que não necessariamente.

A partir dos estudos quanto aos corpos e identidade de gênero, pôde-se apreender que o que está posto para as feminilidades (que estão associadas em princípio às mulheres) está ligado às características de leveza, delicadeza, sensibilidade, benevolência, fragilidade e dependência afetiva. Entretanto há uma flexibilidade maior, atualmente, para a associação de outros comportamentos para maior independência, confiança e de força às mulheres. Assim como, tais aceitações de comportamento às permitem uma maior aproximação e afeto umas com as outras sem serem taxadas de lésbicas ou bissexuais.

Já para a masculinidade não há permissão para extrapolar os limites do corpo masculino enrijecido, portanto os homens que vivenciam uma maior liberdade de movimentos e comportamentos avessos à norma são constantemente observados com rejeição e recriminados para se adequarem, ou são taxados de gays. Como se ser homossexual fosse pejorativo e como se gestos menos ou mais enrijecidos determinassem a sexualidade e experiências sexuais. Segundo Welzer-Lang (2001) esse processo se dá diante da condição da dominação masculina, que se faz estabelecendo privilégios masculinos aos homens. As masculinidades consolidam-se por um distanciamento, como uma barreira “indiscutível”, separando a feminilidade e da masculinidade, como opostos e indissociáveis. Assim os que *não* se adaptam à essa coerção perdem reconhecimento e respeito. Assim estão condicionados ao diferente e coagidos a se adequarem à heteronormatividade de comportamento.

Para Welzer-Lang (2001) as relações sociais de sexo conformam de uma condição padrão constituída por um “duplo paradigma naturalista”, em que primeiramente, há uma pseudonatural superioridade entre os corpos, portanto a barreira que constrói um universo feminino e um masculino assume uma superioridade masculina. Por isso que um homem se permitir transgredir essa barreira significa ser rejeitado e inferiorizado. O segundo “paradigma naturalista” se trata da naturalidade e a normalidade da relação heterossexuada em que os corpos se enquadram, como se a sexualidade não fosse também uma construção social.

Louro (2007) em seu artigo “*Gênero, sexualidade e educação*” saúda e apresenta diferenças entre correntes feministas sobre as concepções de gênero e sexualidade. Ela apresenta argumentos que autoras usam ao perceberem que muitas vezes o conceito de gênero e sexualidade vem carregado de causa e justificativas biológicas. Portanto apesar de se ter caminhado para uma análise “construcionista” (idem, pp. 207)²³ ainda carrega significados e discursos correlacionados ao biológico. A autora aponta que para a sexualidade isso é ainda mais presente:

A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico (Louro, 2007, pp.209).

A autora Policarpo (2012) apresenta a definição com relação ao indivíduo e a atmosfera social, em que a construção social do indivíduo e da mesma forma, nesta lógica, a sexualidade, é um processo civilizacional de convívio social do que é moralmente aceito. Envolvendo normas sociais, que os sujeitos coagidos com uma ideia de “devir” das normas em sociedade, internalizam-nas, criando um efeito de auto-coação. Portanto o corpo e com ele a sexualidade são reflexos desta auto-coação, diante da lógica de integração e pertença para a coesão social, se restringem aos limites forjados, por fim ditos como identidades.

Entretanto, apesar disso, muitos homens e mulheres não se identificam com essa lógica e se reinventam quanto a masculinidade e feminilidade, independente das práticas sexuais. Deve-se ressaltar, para as pessoas transgeneros com corpo biológico de mulher ou homem e que se identifiquem como masculinas ou femininas ou até mesmo nem se identifiquem, também realizam experiências sexuais diversas, expressam sua sexualidade de muitas formas.

Quando se trata de experiências sexuais Policarpo (2012) salienta quanto às ações e vivências do indivíduo, pois não são num único sentido e nem retilíneas, são dinâmicas em toda a sua vida. As vivências em algum dado momento da vida pública ou privada do indivíduo podem ser alteradas de diversas maneiras até nas experiências sexuais. São alteradas daquele ponto em diante em que a pessoa busca, descobre e encontra outros prazeres, desejos e pulsões. Mesmo quando todos os vetores, os quais o ponto inicial parta de parâmetros moralistas heteronormativos,

²³ “A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz.” (Louro, 2007, pp. 211)

podem sim se multiplicar, se alternar, se diversificar quanto aos/as parceiros/as e práticas ou até o movimento contrário no sentido de uma relação monogâmica. E por fim, nada disso interferir como o sujeito se identifica sexualmente ou como gênero.

A identificação sexual em geral é solicitada como declaração das experiências sexuais da vida privada para a vida pública. Há uma constante necessidade social de capturar este líquido transbordante que é a sexualidade, são “diversas formas de perseguição que desejam capturar o corpo e neutralizar seus movimentos inventivos” (Rosa, 2009 pp. 77). Como pode ser observado na fala do professor Híbrido “Daí os meninos perguntam...as meninas perguntam, mas então o senhor é bi? Aí eu falei: De novo vocês querendo me dar uma condição...” (idem, pp. 77)

3. Multiabordagens do curso GDE no Brasil

A política de formação continuada em gênero para a educação básica, gerida atualmente pela SECADI e executada através do curso GDE, faz parte também de decisões políticas de outras instituições públicas, como a precursora do projeto SPM. O GDE surgiu para formar educadoras/es através das universidades federais executoras. O curso *objetiva preparar educadoras/es para abordar com alunos/as em sala de aula e no ambiente escolar temas como gênero, raça, etnia e sexualidade* (Carvalho, 2014; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; Rohden et al, 2008). Diante deste objetivo, considerou-se que o material básico deveria ser suficiente para dar subsídios para que essas/es educadoras/es sejam capazes de dominar o conteúdo relativo a gênero e diversidades para orientar e debater com os/as alunos/as.

Segundo o relatório do projeto piloto “a primeira observação mais geral se refere ao fato de que o curso cumpriu seu objetivo fundamental, que era sensibilizar os/as profissionais para os temas em questão.” (Rohden et al, 2008, pp. 23). Em que se aproxima com o que Pelúcio (2014) problematiza dos até então desconhecidos resultados proporcionados nas escolas após o GDE. Quando ela diz que na realidade o curso acaba “por criar um ambiente *propício* para os questionamentos e enfrentamentos de preconceitos e/ou conceitos estabelecidos” (Pelúcio, 2014, pp. 384), ou seja, não necessariamente resulta em mudanças e desconstrução de valores moralista, conservadores, de família e religião.

Apesar desse relato a maior incidência de participação no curso é de professoras/es e a adesão é voluntária, portanto há não nenhum tipo de mecanismo de indicação do curso para professoras/es que sejam identificados como sujeito que necessitariam de uma sensibilização. Ou seja as/os participante que se inscrevem e aderem à proposta o fazem por interesse e iniciativa pessoal, assim já são em certo modo sensibilizadas/os.

Para a conferência do tipo de formação proporcionada pelo conteúdo do curso, foi realizada a análise quanto ao “Livro de Conteúdo” programático (que apresenta textos) e o “Caderno de Atividades” (com textos e exemplos de exercícios reflexivos para abordar em sala de aula). Foi identificado a partir das respostas das especialistas consultadas, editais e relatórios que todas as abordagens dos cursos GDE utilizam materiais complementares além dos materiais nacionais indicados, o que contribui bastante para a formação. Cada universidade pode definir seu cronograma e produzir materiais complementares com financiamento disponível da parceria com a SECADI/MEC como apostilas, vídeo-aulas, indicação de artigos etc. Porquanto as

informações disponíveis nos materiais nacionais não são as únicas ministradas nos cursos.

Recentemente o GDE foi executado em 27 universidades, dentre elas 9 são da região Sudeste, 6 são da região Sul, 7 são da região Nordeste e 4 são da região Centro-Oeste, apenas 1 da região Norte (apresentando mais uma vez a invisibilidade de políticas nessa região). Pode-se inferir que o curso está com boa representatividade no Sul e Sudeste como era de se esperar, mas também na região Nordeste, demonstrando boa adesão e valorização dessas questões na região.

O relatório que apresenta alguns desafios de transversalidade no curso GDE identificou um perfil de cursistas (dentre o total de 1756 inscritos no ano de 2006), que evidenciou um quadro de 85% de mulheres, 74% com idade entre 30 e 50 anos, 62% provenientes de escolas municipais e 98% de escolas urbanas. Este relatório apresenta dados sobre cursistas que na inscrição priorizou para professoras/es de ensino fundamental (Rohden et al, 2008).

Foi confirmado que o GDE ocorre de forma autônoma em cada universidade, portanto não há uma unidade do curso, por exemplo: na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina ele atualmente ocorre como EaD semipresencial, em carácter de especialização no total de 420 horas, já ocorreram outras duas edições anteriores com o formato nacional de 200 horas²⁴; na UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso como curso de especialização semipresencial organizado conforme os módulos nacionais e tem o total de 360 horas²⁵; na UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o curso é ofertado presencialmente e não utiliza o material nacional, mas um de elaboração própria²⁶; na UFABC – Universidade Federal do ABC oferta-se o curso EaD semipresencial de 180 horas e faz uso do material nacional²⁷; a FE/UnB faz uso do material nacional e indica leitura de materiais complementares e atividades, com 200 horas²⁸ semipresencial, pois realizada “aulões” em cada módulo; a UFSCar – Universidade Federal de São Carlos realiza o curso na modalidade EaD e segue o material nacional com algumas mudanças²⁹. Evidencia-se então, que a capacidade de assimilação dos temas pelas/os educadoras/es depende além das variantes relativas à região, subjetividade, história, classe etc, às adaptações realizadas pelo programa construído nas universidades.

²⁴ Informações retiradas do EDITAL n. 01/2014/GDE/IEG/UFSC de 03 out. de 2014.

²⁵ Conforme a CHAMADA PÚBLICA Nº 01/2014/UFMT do Curso de Pós-Graduação em GDE.

²⁶ Conforme as respostas da especialista consultada Curso de Pós-Graduação em GDE na UTFPR.

²⁷ Informações retiradas do Anexo C – Modelo de Projeto do Curso GDE – Oferta 2014 na UFABC.

²⁸ Conforme as respostas da especialista consultada no curso GDE na FE/UnB.

²⁹ In Pelúcio, Larissa, 2014.

O curso que surge como uma política nacional acarreta vários desdobramentos quando executado nas diferentes regiões do Brasil. São muitas demandas e se diversifica a constituição e materiais dos cursos, mas a referência primária mantém a visão disseminada pelo projeto piloto de 2006 e do material nacional, como a organização de módulos, temas e assuntos relativos à diversidade, gênero, sexualidade e etnia/raça. O *Livro* e o *Caderno* são os *instrumentos* e recursos principais disponíveis e padronizados da política.

Os dois materiais aqui analisados realizam exposição das temáticas nos módulos, através de textos com conceitos, glossários, experiências, história dos movimentos e lutas. Realizam interlocução com o contexto escolar em cada texto e separam um texto especificamente para abordar o tema do módulo e a escola. O que aproxima a discussão à realidade escolar. Como este presente trabalho não se aprofundou nos aspectos pedagógicos e à concepção das escolas de educação básica brasileira, reservou-se aqui a debater principalmente sobre gênero e sexualidades.

Concomitantemente, a tática abordada nos materiais foi de tornar a linguagem mais simples e intimista, pois os textos são de fácil leitura com até colocação de textos jornalísticos e carta. Já foi possível supor a partir disso, que o material teria uma proposta introdutória. Demonstrou intencionar manter o/a leitor/a interessado/a criando muitos exemplos de situação que se associam à prática de sala de aula. Como também apontam Penalvo e Caetano (2014), ao observar que a leitura é convidativa, que ocorre uma comunicação quase cúmplice e demonstra aproximação estabelecendo um vínculo com o/a leitor/a.

O *Livro de Conteúdo* está organizado com o total de 265 páginas e o *Caderno de Atividades* tem o total de 225 páginas. Os temas são separados por módulos, com uma diferença no *Livro* que apresenta um módulo a mais, o Módulo I, específico para o tema Diversidade, com conteúdo de introdução das variedades das heranças e atuais expressões culturais e de comportamentos no Brasil. Foi construído no *Livro de Conteúdo* o Módulo II: Gênero, Módulo III: Sexualidade e Orientação Sexual, Módulo IV: Raça e Etnia, já o *Caderno de Atividades* os mesmo dos Módulos II ao IV e dentro deles seções que propunham atividades para sala de aula com Disparador, Atividades e Fechamento.

Nos dois materiais, principalmente no *Livro de Conteúdo*, são utilizadas formatações para destacar e chamar a atenção do/a leitor/a como: frases de impacto, exemplos de comportamentos negativos, grifos de categorias que são resumidas no

glossário, citações como notas de rodapé em outra cor e referências bibliográficas que são apresentadas ao final dos textos.

Conforme a análise apresentada anteriormente sobre o conceito de transversalidade, evidenciou-se que é salientado pelo material mas a categoria aparece apenas 14 vezes nos materiais (como será apresentado no próximo item). Contudo o mais importante é que o conceito é fielmente reproduzido em todos os módulos, até pelos princípios de receber e estimular professoras/es cursantes de todas as matérias escolares a aderirem consciência de gênero e sexualidades. Por entender que gênero, sexualidade e corpo não são apenas matérias de ciências biológicas, mas de todas as áreas. Pois como pode se observar durante a exposição do conceito de gênero é apresentado o olhar de orientação sexual, raça e etnia de forma transversal, ou como exemplo localizado no *Livro de Conteúdo*, Módulo III: Sexualidade e Orientação Sexual pp. 148:

O preconceito gera e reproduz a desigualdade, produzindo situações de discriminação e violência que são experimentadas de diferentes maneiras tanto por aqueles/as que se distanciam dos padrões esperados em termos de orientação sexual, identidade de gênero, cor/raça e condições socioeconômicas, como por aqueles/as igualmente preocupados em serem aceitas/os com “normais”.

É possível se observar na citação acima que a linguagem inclusiva é utilizada, e assim permanece nos materiais nacionais do curso. Em relação a informação do que significa a linguagem inclusiva está presente no *Caderno* (pp.49) e o mesmo trecho se repete no *Livro* (pp.101). Fez-se uma reflexão sobre o material didático utilizado pela rede pública de ensino quanto à falta de representação de mulheres, homossexuais e negras/os, esta invisibilidade na educação também acontece em relação à linguagem adotada que se refere unicamente a um coletivo androcêntrico.

Voltando, a disposição dos conteúdos ocorre de forma transversal, assim traz a percepção e consciência da unidade dos conflitos sociais de discriminação, desigualdade e preconceito que não estão separados em blocos. Inclusive não são nada separados, pois quando as características “desviantes” do padrão são somadas, a retaliação nos conflitos sociais é piorada. São características que a sociedade manipulada por estereótipos, subjuga os sujeitos, considerando-os (injustamente) imorais e desviantes, portanto ao articular e transgredir as barreiras categóricas de gênero, sexualidades e raça/etnia aproxima a discussão ao cotidiano.

Até porque o curso propõe durante os textos que a transversalidade de gênero deve ser uma prática no PPP – Projeto Político Pedagógico, a integrar às disciplinas de educação física à matemática como as identidades de gênero, sexualidade e

etnia/raça se expressam nas relações. No texto do *Livro*, “Espaços Formais de Educação Sexual na Escola” é desenvolvida a noção de transversalização desses temas para a educação e em outras partes (BRASIL, 2009b, pp. 28, 34, 40...179).

Existe muita resistência das famílias perceberem que esses conceitos não estão apenas à cargo da instituição familiar no âmbito privado, mas reverberam e se constroem também nas relações externas como na escola, por exemplo. Pelúcio (2014) lembra que as professoras sofrem discriminação e reação de mães e pais que querem manter os não-ditos da infância em nome da inocência, pela autora entendida como *assexualização* das crianças.

4. Levantamento das Categorias

Para o levantamento das categorias abordadas nos materiais foi realizada a localização através do dispositivo de busca do programa *adobe reader* no material virtual. O que possibilitou sistematizar de modo quantitativo algumas conclusões que se tornam mais objetivas dessa forma. Com isso estão dispostas as categorias nas tabelas abaixo a sistematização em que a Tabelas 01 e 02 estão relacionadas ao Livro de Conteúdo e as Tabelas 03 e 04 ao Caderno de Atividades.

Tabela 01 – Quantidade de vezes apresentadas as categorias no Livro de Conteúdo do curso GDE, Brasil, 2009.

CATEGORIA		QUANTIDADE
Grupo	Subgrupo	
Cultura	Padrões culturais	225
	Patriarcado/patriarcal	1
Dominação	Dominação masculina	22
	Subordinação	
Feminismo	Aborto	18
	Direito reprodutivo	
	Teoria feminista	51
Feminilidade	Feminilidade	18
	Masculinidade	30
Gênero	Construção Social	12
	Construção Social de gênero	502
	Divisão Sexual Do Trabalho	7
Machismo	Discriminação	256
	Preconceito	
	Sexismo/heterossexismo	35
Sexo	Sexualidade	246
	Sexo (condição anatômica)	194

Fonte: Elaboração própria com base em BRASIL, 2009b. As categorias de grupos e subgrupos identificadas (quando presente) por Bruschini et al, 1998.

Tabela 02 – Quantidade de vezes apresentadas as categorias no Livro de Conteúdo do curso GDE, Brasil, 2009.

REFERÊNCIA	CATEGORIA	QUANTIDADE
Fraser (2007) (teoria de justiça)	Cultura	225
	Economia	45
	Política	149
	Reconhecimento	26
	Redistribuição/distribuição	19
	Representação	74
Molyneux (2008)	Interesses Estratégicos	0

e Moser (2003)	Necessidade Práticas	0
Teoria Feminista	Androcentrismo	0
	Feminização	0
Teoria Queer	Heteronormatividade	5
	Binarismo/binário	2
	Queer	0
	Transgênero	9
IV Conferência Mundial sobre as Mulheres	Transversalidade	6

Fonte: Elaboração própria com base em BRASIL, 2009b.

Tabela 03 - Quantidade de vezes apresentadas categorias no Caderno de Atividades do curso GDE, Brasil, 2009.

CATEGORIA		QUANTIDADE
Grupo	Subgrupo	
Cultura	Padrões culturais	68
	Patriarcado/patriarcal	0
Dominação	Dominação masculina	12
	Subordinação	
Feminismo	Aborto	8
	Direito reprodutivo	24
	Teoria feminista	
Feminilidade	Feminilidade	8
	Masculinidade	18
Gênero	Construção Social	8
	Construção Social de gênero	273
	Divisão Sexual Do Trabalho	5
Machismo	Discriminação	132
	Preconceito	
	Sexismo/heterossexismo	14
Sexo	Sexualidade	155
	Sexo (condição anatômica)	78

Fonte: Elaboração própria com base em BRASIL, 2009a. As categorias de grupos e subgrupos identificadas (quando presente) por Bruschini et al, 1998.³⁰

³⁰ Não foram utilizadas as categorias: homossexualidade, orientação sexual, gay, lésbica ou bissexualidade; por se priorizar discutir categorias que trazem uma reflexão sobre a constituição das relações sociais e com um debate conceitual no sentido da desconstrução e análise de conceitos. Mas considera-se muito importante a discussão dessas categorias que poderão ser feitas em pesquisas posteriores.

Tabela 04 - Quantidade de vezes apresentadas categorias no Caderno de Atividades do curso GDE, Brasil, 2009.

REFERÊNCIA	CATEGORIA	QUANTIDADE
Fraser (2007) (teoria de justiça)	Cultura	68
	Economia	18
	Política	66
	Reconhecimento	7
	Redistribuição/distribuição	3
	Representação	48
Molyneux (2008) e Moser (2003)	Interesses Estratégicos	0
	Necessidade Práticas	0
Teoria Feminista	Androcentrismo	0
	Feminização	0
Teoria Queer	Heteronormatividade	4
	Binarismo/binário	1
	Queer	0
	Transgênero	4
IV Conferência Mundial sobre as Mulheres	Transversalidade	8

Fonte: Elaboração própria com base em BRASIL, 2009a.

Foi importante produzir tabelas separadas, primeiramente porque a constituição dos dois materiais (*Livro* e *Caderno*) é muito diferente, já que o *Caderno* dentre 225 páginas dedica 98 páginas aos exemplos de exercícios e atividades para as/os educadoras/es desenvolverem com as turmas. Apresentando assim, menos conteúdo teórico, o qual esse trabalho se propôs a analisar, mas sim tática e didática de prática em sala, também imprescindível. Portanto as tabelas 01 e 02 se relacionam ao Livro de Conteúdo e as tabelas 03 e 04 se relacionam ao Caderno de Atividades. Em segundo porque as tabelas 01 e 03 estão relacionadas ao enquadramento teórico do Tesouro dos estudos de gênero (Bruschini et all, 1998), por isso foram definidas as colunas grupo e subgrupo. Já as tabelas 02 e 04 apresentam as categorias que não foram encontradas no Tesouro, contudo foram consideradas importantes para a discussão que se faz neste trabalho sobre os estudos de gênero, feministas e de sexualidades. Por isso as tabelas 02 e 04 apresentam as categorias e as referências à elas.

A primeira observação foi em relação às categorias que tiveram alto índice (acima de 100 *no Livro*) de repetição, a saber: cultura, discriminação, gênero, política, preconceito, sexo e sexualidade, que se apresentam grifadas. Outro fato a ser observado é que as mesmas categorias se encontram com alta incidência tanto no *Livro* quanto no *Caderno*, o que demonstra uniformidade entre os dois materiais.

Inclusive foi identificado que há títulos, parágrafos inteiros, trechos, frases e exemplos que *se repetem* nos dois materiais. Talvez com o objetivo de se reforçar e reprisar o assunto abordado no Livro de Conteúdo, foi repetido no *Caderno* e vice-versa, contudo perde-se espaço para desenvolver outras teorias de gênero e sexualidades e perspectivas feministas sobre as outras categorias pouco ou nada presentes no material como foi evidenciado e criticado abaixo.

4.1. Como as dimensões de justiça estão presentes?

Quanto as três dimensões feministas, que estiveram presentes na totalidade social demandando por justiça, pretendeu-se identificar de que modo elas são expostas nos materiais. Levando em consideração o estudo de Fraser (2009) quanto ao entendimento global da continuidade e promoção de injustiças em relação ao universo do que é construído como feminino e masculino, mas que também pode ser repensado sobre a subordinação de raça/etnia, sexualidade entre outros. A autora desenvolve essas categorias pautadas principalmente por correntes europeias e norte-americanas, mas como o Brasil é influenciado por essas duas potências ocidentais, segue o paradigma e se submete a grande parte das fases aqui apresentadas. As dimensões são relativas à econômica, cultura e política no “contexto do capitalismo organizado pelo Estado” (Fraser, 2009). Sendo que as injustiças vivenciadas pelas mulheres não acontecem setorialmente, de uma ou de outra dimensão, elas são a articulação histórica dessas três dimensões.

A Segunda Onda Feminista foi a organização de mulheres nos “novos movimentos sociais” (Fraser, 2007) que identificaram o sistema que fundamenta essas injustiças e partiram para a ação a pontuar, nesse momento fortemente, quanto ao reconhecimento das mulheres na cultura. Como pode ser observado nas tabelas 02 e 04 a categoria de reconhecimento aparece nos dois materiais por 33 vezes, não está em nenhuma parte relacionada ao conceito desenvolvido e criticado por Fraser (1996 e 2009), o que se repete em relação à todas as dimensões, até porque não há referências bibliográficas dos textos dessa autora.

Como pode ser notada a própria tendência, a qual a dimensão de reconhecimento está relacionada, é pertinente aos aspectos culturais e à forma como as mulheres são enquadradas em um “*papel*” feminino na cultura. Nesse entendimento foi realizada a localização do termo cultura, que é o sentido carregado por Fraser sobre o aspecto de reconhecimento das atitudes, gestos e funções que o que se prevê como feminino significam e proporcionam para a totalidade. É facilmente percebida a importância que foi salientada sobre a cultura (padrões culturais) no conteúdo do

material, pois foi repetida por 293 vezes (contando todos os módulos e temas). Apesar de não ser aberto ou exposto o caminho percorrido pelos movimentos feministas e suas demandas principais, a quantidade de vezes que o conceito de cultura é evidenciado demonstra no material a relevância de entendimento e internalização do que se foi iniciado com a Segunda Onda Feminista.

Quanto a consideração da dimensão de redistribuição, que na primeira fase da Segunda Onda foi deixada para segundo plano, retorna à luta por ser percebida que a cultura não acontece nem tem projeção social separada dos aspectos econômicos. Para ser identificado se o aspecto econômico e as desigualdades de classe inerentes ao sistema capitalista são expostas no conteúdo do curso, foram localizadas as categorias de redistribuição e economia, sendo considerados os sentidos relativos à elas de: distribuição, socioeconômica/o, econômica/o etc. Assim totalizou 85 vezes que a condição econômica foi apontada, percebendo assim que a questão do reconhecimento ainda está posta em primeiro plano, mas que a redistribuição ainda que em menor quantidade é trazida para o debate e reflexão do/a educador/a.

Amplamente as desigualdades sociais de distribuição de propriedade e renda estão relacionadas à constituição do capitalismo com as suas contradições expressas, institui relações de poder e posiciona hierarquicamente classes sociais. Isso tem impactos sobre as pessoas que estão fora do padrão normativo, elas são subvalorizadas e quando o desalinhamento é acumulado as injustiças são pioradas. Por causa da hierarquia de classe da ordem, as discriminações, homo(lesbo,trans,bi)fobia e os *ismos* atingem de diferentes maneiras trabalhadoras/es e empregadores/as.

As duas dimensões remetem aos estudos de gênero, por exemplo, sobre o fato das disparidades ocorridas na divisão sexual do trabalho que já foi avanço para olhar a redistribuição, que questiona a dominação androcêntrica do mercado de trabalho e a generificação das profissões. Pelo olhar de reconhecimento mira-se contra a desvalorização do trabalho de cuidado e do trabalho não remunerado familiar. Pois essas funções que historicamente vem sendo desempenhadas pelas mulheres são invisibilizadas, porém são peça fundamentais para as relações sociais.

Por fim, o terceiro ponto que considera a representação política demonstrou grande incidência nos módulos, pois apareceram as categorias de representação e política por 337 vezes. A autora Fraser (2007) fala, a partir do contexto globalizado de política, quanto a repercussão transnacional das questões de gênero que extrapolam o limite de nação, por entender que as decisões de um Estado tem consequência injustiças para mulheres de outros países.

O movimento feminista ficou historicamente marcado na Terceira Onda quando abrangiu as intervenções para a questão da identidade política feminina (Fraser, 2007). Quando foi percebida a falta de espaço, a falta de abertura para mulheres ocuparem cargos de poder e cargos políticos evidenciou-se a sub-representação das mulheres na política, esses fatos geravam muitos impasses e limites para os objetivos feministas serem atingidos. A dominação masculina no espaço político é opressora e as mulheres presas ao mundo privado estão desde a primeira onda feminista iniciado com sufrágio feminino (e alguns exemplos na história) lutando para alcançar a representatividade na política, que ainda é fortemente desproporcional. O próprio *Livro* faz a pergunta ao/à leitor/a: “será justa a proporcionalidade entre o número de deputadas e senadoras e o número total de mulheres no Brasil?” (pp. 68).

Então para o entendimento completo das injustiças geradas sobre o feminino este trabalho considerou que seria necessário que fossem levantados no conteúdo nacional do GDE esses três aspectos: reconhecimento, redistribuição e representação. A partir da exposição pode-se concluir que elas foram desenvolvidas, apesar de não se consolidar o entendimento definido da existência dessas categorias de análise e constituição histórica e geográfica dos acontecimentos, o conteúdo é influenciado e repassa essas três dimensões para as/os professoras/es.

4.2. Análise do GDE a luz das Necessidades Práticas e Interesses Estratégicos

Com o objetivo de entender as políticas públicas que têm sido pensadas no sentido da abertura de uma conscientização de gênero na política, foi buscado o que tem sido produzido a respeito por autoras como Molyneux e Moser. Como foi desenvolvido anteriormente elas fazem uma distinção do movimento tomado por movimentos sociais e pelos formuladores de políticas no entendimento da mulher isolada com foco nas suas necessidades práticas, em unidade à ótica neoliberal recebem bem o argumento, por perceberem a ferramenta que é a mulher trabalhadora como impactante no desenvolvimento econômico. Outros movimentos trazem um projeto estruturado em interesses estratégicos, sobre a conformação das relações de poder que atingem a vida das mulheres, se relacionando à categoria de gênero avança para a reforma das construções sociais de gêneros/sexos e a subordinação da mulher a isso imbricada.

Portanto a constituição da SPM, pode ser percebida como influência desse alinhamento com organizações internacionais no impulsionamento do WID, como a tradução do próprio nome diz *Women*, para mulheres e não de gênero, como da secretaria. Portanto as Ongs e movimentos sociais internacionais estão presentes de

diversas formas no acompanhamento de políticas em todo o mundo, como no Brasil, influenciando e monitorando, em parceria com atores nacionais, os processos políticos relativos às mulheres e às questões de gênero. Na medida em que a SPM surge se teve esse viés do WID. Na articulação com ministérios foram criadas políticas como o GDE, o GPP/GeR, a direção da responsabilidade do Bolsa Família para a mulher, o Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – Pensando Gênero e Ciências, o Prêmio Construindo Igualdade de Gênero. Por outro lado como pode-se observar, programas como o *Prêmio* estão caminhando de forma estratégica para a formação de conhecimento, numa perspectiva de gênero e feminismo que o plano é abrangido para pessoas independente de gênero/sexo. Mas ao mesmo tempo pode ser entendido como uma necessidade de se apoiar as mulheres que são as mais interessadas, precisam pesquisas e formam conhecimentos em gênero e sexualidades para a superação de desigualdades.

O curso GDE age sobre as dificuldades que vem sendo encontradas nas escolas sobre as abordagens preconceituosas e discriminadoras das próprias educadoras/es, portanto uma necessidade prática. Pode ser reconhecido no texto de Graupe (2014) quando analisa os materiais nacionais do curso e conclui abrangem competências teórico-práticas e didáticas, mas não necessariamente viabilizam que as professoras se reconheçam e incorporem aos seus valores éticos o assunto, para serem capazes de dialogar com propriedade sobre os temas apresentados. Da mesma medida a política pode ser pautada por interesses estratégicos de gênero, quando o conteúdo apresentar informações suficientes para capacitar e propiciar que essas/es educadoras/es se identifiquem e se apropriem do debate. Inclusive é pontuada como pressuposto orientador do curso “6. A escola é um espaço estratégico para a realização de processos de transformação e deve cumprir a sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico;” (BRASIL, 2011, pp. 38). Mas como foi falado anteriormente esse é um processo conjuntural que não depende apenas de um fator, para a solução milagrosa.

Pode ser entendido que foi formulada como política de *Gender Planning and Development* (Planejamento e Desenvolvimento de Gênero) no caminho entendido por Moser (2003) dos interesses estratégicos. São definidos pela autora os passos de se inserir em instituições as questões de gênero, do que se fazer para criar a consciência de gênero e intervir na estrutura e superestrutura, no caso teria se pensado a partir da escola. Ao comparar algumas propostas pode-se perceber uma semelhança de didática sugerida por Moser (2003) e para as professoras abordarem com as alunas e alunos através das atividades sugeridas. Portanto em certa análise o ponto estratégico

de ação, planejado e executado por intermédio de alguns órgãos, mas que parte da necessidade presente na escola. O GDE apresenta a estratégia em concordância com a formação da consciência de gênero e com ela a de sexualidade, etnia e raça, como foram organizados nos módulos.

A busca foi também de identificar o modo operado e as características em que o objetivo da política de acordo com os interesses estratégicos de gênero, definido pelas instituições fomentadoras e executoras do projeto, foi efetivado no conteúdo do material. As limitações são identificadas em relação aos silenciamentos e subentendidos do conteúdo, por deixar de apresentar e ou de citar as categorias e o conceito pertinente a elas, que explicam e fundamentam a exposição nos estudos de gênero e sexualidades. Ou seja, não está em alguns pontos, que serão expostos abaixo, possibilitando que as/os alunas/os do curso se aproximem da epistemologia que legitima esse ponto de vista nas correntes teóricas da academia.

4.3. Silenciamentos e Subentendidos nos Módulos

Quanto às fragilidades presentes no conteúdo, tendo como base a contabilização das tabelas de 01 a 04, se apresentaram quanto às categorias: aborto, androcentrismo, divisão sexual do trabalho, feminização, machismo, patriarcado, sexismo, heterossexismo, heteronormatividade, Teoria *Queer* e transgeneros que são nada ou não muito desenvolvidas. Isto posto se tornou necessário se expor como elas estão presentes e discutir as suas considerações dentro dos estudos feministas e de sexualidades.

Está disposto no texto em alguns trechos o sentido de androcentrismo concebido como modelo de sujeito, o tipo ideal, reproduzido ainda hoje de tal forma: “este modelo é masculino, branco e heterossexual e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro” (BRASIL, 2009b, pp. 106; 2009a, pp.50). Assim está posto o conceito abertamente, mas se omite a categoria à qual ele pertence, pois não está explicitada em nenhum momento. Fraser (2009) identifica historicamente na *cultura política do capitalismo idealizado pelo Estado* um tipo ideal que ao generalizar o coletivo o define como trabalhador, homem, branco e heterossexual e em posição de poder hierárquico sobre o “resto”. Esses conceitos subsidiam os argumentos fundantes para esclarecer a necessidade da política de formação continuada e de se expor isso para educadoras do ambiente escolar, em vista de proteção social e justiça, necessário tanto para a docência quanto para outras profissões, diante desse modo de referir ao coletivo que eterniza a dominação de gênero, raça/etnia e sexualidades.

O processo feito pelo curso GDE passa a inserir no âmbito das escolas de educação básica, por meio das professoras, assuntos que são tabus na instituição da família. Portanto foram definidos os temas e o conteúdo dos materiais considerando tabus atuais e a flexibilidade de serem abordados. Em vista disso os formuladores da política foram influenciados por atores sociais de movimentos conservadores, com o foco de família tradicional cristã, que criam entraves aos avanços reformuladores, assim tiveram influência direta ou indiretamente. Os atores sociais agem tanto sobre o poder legislativo como executivo priorizando a continuidade e permanência de valores morais vinculados à concepções religiosas nas políticas. Portanto foi facilmente evidenciada essa questão pelo fato de como se apresenta a discussão sobre aborto nos materiais. Pois a opção feita de não desenvolver amplamente a descriminalização do aborto permeia por esses aspectos conservadores. Apesar de o aborto receber um texto sobre o tema, se limita a apresentar as diferenças entre o Brasil e outros países, sem trazer a discussão por um viés feminista quanto ao domínio da mulher e controle do corpo, que o Estado abusivamente se entende na função e obrigação de deliberar. Essa decisão realizada pelos/as formuladores/as da política se deu prevendo ou já sendo influenciados/as por essa discussão dita polêmica, com o intuito de evitar maiores entraves, diante do assunto com forte motivação moralista e religiosa envolvida.

Quanto a divisão sexual do trabalho, ao mesmo tempo que está presente a análise sobre o mercado de trabalho para as mulheres e trabalho doméstico, não se encontra a feminização das profissões como categoria, mas como conteúdo. Foi identificado nos textos o discurso que critica a argumentação naturalista comumente feita, como se fosse por motivos biológicos que “combinassem” com as mulheres as profissões de cuidado, que demandam mais delicadeza, exigem menos força, lidem com pessoas e sejam pior remuneradas. É a condição herdada, de um tempo incalculável, que as justificativas assimiladas de naturalização têm sido reproduzidas automaticamente pela totalidade, como paradigma e com as professoras/es não é exceção. Mas ao trazer a reflexão da percepção sobre o que levou a divisão sexual do trabalho chegar como está através da *construção social* (Louro, 2007) possibilita à educação ser transformadora, e não subversiva.

O termo machismo traz talvez o resgate, da visão de senso comum, o entendimento preconceituoso e vulgarizado sobre o feminismo, desconhecedores/as o entendem ligado ao um feminismo *radical* (como pejorativo), exterminador e invejoso de tudo que for masculino. Mas o machismo se trata dos comportamentos, gestos, ações etc, que (re)produzem a dominação masculina nas relações sociais. Connell

(2003) enumera pesquisas realizadas em escolas australianas que apresentaram resultados mostrando que garotos controlam, oprimem e hostilizam garotas e garotos que não se comportam como a norma heterossexual. Outra pesquisa mostra que homens aceitam igualdade da cidadania feminina em teoria, pois na realidade continuam praticando domínio dos espaços públicos e almejando uma mulher tradicional. Ou seja, vive-se um mundo pseudo-igualizado, pois o machismo relativo ao patriarcado e androcentrismo é uma prática recorrente. Essas pesquisas mostram a relação direta que não se percebe, quanto as implicações da sexualidade e identidade de gênero sobre as relações de poder ao estabelecer dominadores e dominadas/os. Em que o feminino e portanto “ser mulher”, se repercute na sexualidade dos garotos identificados como homossexuais, por isso são subjugados ao feminino, ao “ser mulher” dominada (Louro, 2007; Villar, 2014; Welzer-Lang, 2001).

As categorias de sexismo e heterossexismo são utilizadas nos estudos de gênero para explicar a separação e distanciação provocadas pelas diferenças físicas dos corpos, que são então socialmente definidas e construídas para determinar sujeitos como homens ou mulheres. Mas o próprio entendimento e sentido construídos sobre ele foram criados também pela cultura, pois conforme Louro (2007), outras correntes entendem o sexo como discurso proveniente da cultura e linguagem. Na língua inglesa não existe tradução para a palavra machismo e também por isso esses dois conceitos foram contabilizados conjuntamente. O sexismo supervalorizam diferenças anatômicas, organizar a sociedade por sexos e constrói interpretações binárias de complementação, de hierarquizações com o sentido de oposto, um sexo oposto ao outro (Rosa, 2009, Welzer-Lang, 2001). Nesse sentido a categoria foi encontrada da seguinte forma: “A reprodução da norma heterossexista funciona também a serviço da reprodução da dominação masculina.” (BRASIL, 2009a, pp.102).

Essas categorias (machismo, sexismo e heterossexismo) aparecem 49 vezes em todo o conteúdo, mas vale ressaltar que a categoria de machismo está apenas por 9 vezes, pode-se entender que tenha a intenção de se distanciar dos preconceitos e interpretações errôneas arraigadas, provenientes da dominação masculina em autoproteção. A contestação atual sobre o machismo do patriarca implica em todos os ângulos sobre a sustentação do poder masculino com viés econômico, político, social e cultural.

Em vista da desmistificação e problematização das atitudes tidas como femininas e masculinas propagadas pela obrigação heteronormativa que é imposta nas relações e disseminadas pelas instituições. Foi entendido por este trabalho que a categoria heteronormatividade deveria se destacar no módulo de sexualidade,

principalmente. Apresenta-se no texto da seguinte forma, sem utilizar a categoria, por exemplo:

A escola, entre outras instituições sociais, esforça-se para determinar o que seja “natural” em relação ao sexo... encobrendo-se o fato de que tais regras são *construções sociais*. A prescrição de que o modo “natural” de fazer sexo é através do relacionamento entre pessoas de “sexos opostos” é a regra principal (BRASIL, 2009a, pp. 101)

A Teoria Queer não esteve presente nos materiais ela se propõe a analisar os estereótipos de sexo e identidade de gênero que são como determinismo para a sexualidade e experiências sexuais dentro da heteronormatividade hegemônica. Nessa lógica não há permissão para extrapolar os limites do corpo masculino enrijecido ou de se fortalecer o corpo feminino fragilizado. É uma constituição que conforma de o “duplo paradigma naturalista”, da teoria de Welzer-Lang (2001), apresentado no referencial teórico de em que se fala da pseudonatural superioridade entre os corpos e do natural e normal como justificativa para o padrão heterossexual, enquadrando vontades, desejos e orientações. Todas as variantes das experiências sexuais são *tabus*, vistos como promíscuos e anormais (Villar, 2014). Mais uma vez foi identificado silêncio e subentendido da categoria que está presente ao todo por 9 vezes apenas.

Quanto às pessoas transgeneros que aparecem somente 13 vezes se relacionam às questões relativas às feminilidades e masculinidades que são determinadas pela heteronormatividade que reverbera na identidade de gênero e sexual. A condicionar, por exemplo, a pessoa socialmente entendida como masculina a gostar e se interessar afetivamente por uma pessoa feminina. O que já foi apontado por várias/os autoras/es (Irineu e Rafael, 2009; Policarpo, 2012; Rosa, 2009; Santos, 2012) que esse pré-determinismo não se aplica às muitas expressões de experiências sexuais que não seguem o paradigma sexual naturalista de determinismos biológicos, e que se apresentam na vida pública e privada de várias maneiras. Muito se omite do fato de a construção da sexualidade se dar primeiramente por experiências em homosociabilidade e depois se diversificar durante a vida (Welzer-Lang, 2001).

Por último, mas não menos importante está a categoria patriarcado que consegue definir historicamente a dominação herdada de reconhecimento apenas masculino, de representação masculina e distribuição da economia em posse dos homens dentro das instituições familiares conservadoras. Essa herança se fixa na cultura, por isso se relaciona como subgrupo da categoria de cultura nas tabelas 01 e 03, conforme *Tesauro* (Bruschini et al, 1998), mas se repete a categoria de cultura nas

tabelas 02 e 04 congregando a teoria de justiça de Fraser que correlaciona cultura e reconhecimento.

A ideia de dominação é assimilada nos termos de dominação e subordinação, que aparecem 34 vezes, não está necessariamente relacionada em todas as partes ao conceito de patriarcado, mas à condição de submissão do feminino em relação ao masculino que é a base para a sociedade patriarcal, portanto mais uma vez se silencia a categoria, só que traz seu sentido com a categoria de dominação masculina, mas não necessariamente sobre a figura dentro da instituição familiar, mas como autoridade exercida por ser homem. Patriarcado só aparece em 1 citação (Brasil, 2009b, pp. 32), o que pode se concluir que foi pouco abordado diante da riqueza crítica e de argumentação que advém da construção sociológica da categoria.

5. Controvérsias de Gênero/Sexo e Sexualidade

O conteúdo do material nacional do GDE utiliza mais a categoria gênero, como pode ser observada nas tabelas 01 e 03 quanto a incidência do termo gênero (807), em relação à de sexualidade (401). Partiu no conteúdo para o embasamento de gênero a sua concepção histórica, cultural e geopolítica, vislumbrando informar, para se sensibilizar contra discriminações e preconceitos provenientes das educadoras/es às/aos alunas/os. O conceito de gênero foi a proposição de teóricas feministas para analisar as diferenças sociais montadas e reforçadas sobre o significado de ser mulher e homem. Emergindo como necessidade de se desconstruir a *hierarquia* dessas diferenças que estruturavam/estruturaram a permanência da justificativa biológica e de essência do *eu* feminino e masculino vinculado à genitália do corpo, como visto no referencial teórico.

Apesar de autoras como Scott, apresentarem que a categoria de gênero está para se desvincular dos determinismos biológicos do sexo, não se questiona que a própria noção de sexo é uma construção social (Rosa, 2009). O conteúdo dos materiais trazem afirmações, pontuadas no conceito de gênero e trazem o sentido do sexo na mesma medida, não por ser citado, pois aparece por 272 vezes, enquanto gênero por 807 vezes, mas por manter a distinção dos sujeitos entre opostos e complementares. Então enquanto que tenta *reformular* as relações de poder, está preso a condição primária, considerando os sexos como opostos perpetuando o padrão, como:

Já na adolescência, o fato de haver o aprendizado da aproximação ao *sexo oposto*, mediado por diferentes formas de relacionamento afetivo-sexual (olhar, paqueram ficar, namoro), torna os domínios masculinos e femininos mais nítidos, com limites bem definidos entre si. (BRASIL, 2009a pp. 27; BRASIL, 2009b pp. 51)

Por isso a Butler (2005) prefere o entendimento de que a essência é expressão do efeito de ser um gênero, mas não traz em si o sentido do sujeito. Por esse caminho este trabalho busca problematizar a rigidez do discurso que surgiu para desconstruir a *hierarquia* de gênero. A relação binária de sexo/gênero deslegitima as possibilidades dos sujeitos, portanto interioriza nos próprios conceitos uma falha, por exemplo, deslegitima o reconhecimento do feminino no sujeito que foi inserido culturalmente no sexo normatizado como oposto, portanto reforça que o homem oposto de mulher e masculino oposto de feminino e por isso sejam não-associáveis nem permutáveis. A conotação de oposto é de distância, sem a abertura de se metamorfosear e

estabelecer troca. Estagna assim uma distinção e segregação entre paredes largas dicotômicas, “fundamentada” no biológico. O que torna o conceito de gênero desconexo do que se estuda sobre sexualidade, a definição é inconsonante com a ideia de desconstrução do modelo normativo heterossexual como se fosse algo estático, inato e fixo ao corpo. (Villar, 2014)

A autora, Judith Butler (2005), mais proeminente da desconstrução de gênero, não aponta a negação do gênero, mas assume percebê-lo como “um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo” (pp. 180), entendendo o sexo como substância. O trecho abaixo do *Caderno* quando lida com a ideia de *corpo masculino* está entendendo que a genitália que dá sentido ao masculino é o pênis quando se refere aos atributos corporais masculinos (destacado aqui em itálico). Do mesmo modo que entende o dever de incitar ao que for masculino à violência e agressividade, se projeta no órgão sexual essas características de masculinidade como “legitimamente opressora e violadora” (Pelúcio, 2014), inscrita na genitália através da força movimentadora, os hormônios (idem, 2014). Nisso se banaliza atos como assédio, abuso e estupro, além de perder a abertura ao corpo cambiante. Apesar disso, nesse mesmo trecho o material abre, discutindo sobre os corpos *trans*, que há pessoas que podem não se entender como tendo um atributo masculino.

Alguém que nasceu com *atributos corporais masculinos* e foi educado para “atuar como homem” pode se sentir “feminino” (ou vice-versa), a ponto de querer modificar seu corpo, tornando-se tão mulher (ou tão homem) quanto quem teve esse gênero atribuído ao nascer. (BRASIL, 2009a, pp.99) (aspas do/a autor/a)

Quando o conteúdo e a própria análise de gênero questiona a diferenciação que é feita nas crianças desde a infância está nesse momento levantando a problematização sobre a construção de masculinidades e feminilidades. Como apresenta Welzer-lang (2001), nos estudos sobre masculinidades ao perceber que se estabelece diante de uma condição de rejeição e submissão do que for feminino como uma sub-representação do ser humano, a masculinidade é um conceito relacional à feminilidade, em que qualquer homem que não negue ou rejeite para si o que for associado às feminilidades, não merece respeito ou lugar na “casa dos homens”³¹ deve ser tratado como mulher, ou seja a oficialização de oposição entre si, legitima-se

³¹ “...casa invisível, mas viva, esta a base para a construção de identidade masculina, porém se materializa na infância e na vida adulta nos diversos locais que excluem as mulheres, como os times de futebol e grupos de escola, os clubes de pôquer, a maçonaria, as saunas masculinas, os bares/cafés, entre outros.” (Villar, 2014)

no binarismo e não poderá ser superada enquanto as masculinidades purificadas representarem a rejeição do feminino.

Então, o dever de flexibilizar e dinamizar as experiências das crianças para não direcionar comportamentos e não fechar-se em um ou em outro. Como se apresenta no trecho abaixo, já para uma aproximação da cultura “pós-identitária” (Rosa, 2009 pp.51) para a desconstrução de gênero como está dado.

Na família, assim como na escola, é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero. (BRASIL, 2009b pp. 48)

Entretanto quando traz a dicotomia de homem/mulher como sexos opostos está contradizendo o que discursou nesse ponto sobre a flexibilização de comportamentos de sujeitos da dicotomia masculino/feminino. Como “paradoxo interno desse fundacionismo é que ele presume, fixa e restringe os próprios sujeitos que espera representar e libertar” (Butler, 2005 pp. 181). Os desejos ainda que coagidos pelos mecanismos regulatórios construir as suas experiências de gênero e de sexualidade reinventando o fluido sem formas heterossexuadas.

Nesse sentido os estudos feministas numa perspectiva favorável à Teoria *Queer* evidenciam e questionam o padrão heteronormativo e androcêntrico. Entende-se portanto, que trouxe para o estudo contribuições significativas de aproximar gênero e orientação sexual ou sexualidade. Quando se fala de sexualidade como apresenta Policarpo (2012), das experiências sexuais, são oscilantes com mudanças de parceiras/os e na multiplicação de possibilidades sem construção de uma identidade que acompanhe essas (re)ações químicas e físicas. E o *Caderno* apresenta trecho em concordância nas variações das situações, mas termina na elaboração da identidade do que não é obrigatoriamente fatal:

A sexualidade é sobretudo, uma construção que envolve um processo contínuo e não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos. (pp. 100).

É exposto no *Livro* e no *Caderno* a liberdade dos corpos agirem sem a obrigatoriedade proveniente das características anatômicas. Dentro da sociedade sexista há formas de externalizar gestos e movimentos que quando são atípicos do modelo heterossexual, *no contexto do capitalismo organizado pelo Estado*, são tratados como desviantes e errados, que é abordado da seguinte forma:

Corpos designados como masculinos podem expressar gestos tidos como femininos em determinado contexto social, e podem também ter contatos sexuais com outros corpos sinalizando uma sexualidade que contraria a expectativa dominante (Brasil, 2009b, pp.42).

Mas também,

A sexualidade diz respeito à privacidade e ao bem-estar de cada indivíduo, e sua expressão está constantemente sujeita à pressão e à vigilância pública para que exercida conforme o que “naturalmente” se espera. (aspas do/a autor/a) (Brasil, 2009a, pp.99).

Quando se colocou o termo natural nessa explicação e o apresentou entre aspas, como é feito em outras partes dos materiais, sem desenvolver onde começa e onde fecha o sentido delas, esse posicionamento se torna ambíguo, pois em certa medida o que se espera é o padrão heteronormativo discriminador que distingue o que é natural e legítimo e o que é falso e contra as leis da natureza, numa visão cristã de como Deus predestinou tudo.

A educação escolar tem um papel essencial de formação de cidadãos/ãs, portanto as professoras e professores se comunicam com os/as alunos/as e podem criar oportunidade de modo a evidenciar como, porque, e pra que a sociedade constrói tabus relativos ao corpo, gênero e sexualidades. A possibilidade de através de atividades, com o curso das aulas, transversalizar na educação o sentido de gênero, descontraidamente, com o olhar crítico para visa extrapolar os limites de separação entre os gêneros vinculados ao corpo. Atuar “livremente” em masculinidades e feminilidades em diversas experiências da sua performance, corpo fluido com liberdade seus movimentos e expressões. Como foi relatado na pesquisa de Rosa (2009, pp. 76) pelo professor Davi “Não chega a ser algo desrespeitoso, violento, mas muito, muito prazeroso e contestador.”

Considerações Finais

Antes de mais nada esta pesquisa buscou trazer contribuições na análise da política em execução, que é um passo para se discutir sobre o igualitarismo na sociedade, pois a função que a escola representa para a formação social de sujeito é essencial. As críticas feitas foram exclusivamente com o intuito de contribuir/colaborar com o sucesso da ação. Diante da constatação de interesses que perpassaram na constituição da política e material em si, pôde-se perceber o *caráter contraditório* que envolve a discussão das questões de gênero e sexualidades no contexto escolar. Concluiu-se que a política é apresentada conforme as necessidades práticas do convívio escolar, mas com propostas estratégicas como espaço de construção social para se praticar a transversalidade de assuntos como gênero e sexualidades. Cria-se abertura para alcançar interesses estratégicos das mulheres, contra a relação da dominação masculina, heterossexual e branca ainda vigente, contestando através do espaço potencialmente *transformador* da escola.

Para a sociedade superar as concepções enraizadas de preconceitos e comportamentos machistas é necessário dialogar com as pessoas que educam. Conforme apresenta Santos (2012), do conceito expandido de sociologia pública, deve-se levar aos ambientes públicos o que se fala e produz nos estudos acadêmicos. Tornar as injustiças e marginalizações visíveis para que possibilite retirar as contradições sociais do âmbito privado, para lidar com as mesmas nos espaços públicos, pois elas são também estendidas ao público. Portanto, mesmo a escola sendo o ambiente de estudo e formação é também um espaço público fora da elaboração e construção de conhecimentos e teorias como se dá na academia.

Quanto ao que foi concluído sobre a análise de conteúdo do curso GDE, compreende-se que o conteúdo pode ser aprimorado e o tempo do curso poderia ser repensado. Pode-se afirmar que intencionalmente os materiais foram feitos com linguagem simplificada, para se introduzir os assuntos às pessoas que nunca tiveram contato com essa perspectiva igualitária, feminista, pró-diversidade e de justiça social. A fala simplificada é um incentivo que facilita a compreensão, mas apresenta limitações na exposição do conteúdo e torna-o, em partes, raso em relação à temas que já evoluíram bastante no âmbito da academia, com teorias que explicam e expressam um movimento mais reacionário à conjuntura injusta que está posta.

Contudo se reconhece que o saber é uma construção processual e de longo prazo, obviamente um tema nunca antes estudado, precisa de um caminho árduo para se chegar à compreensão e o tempo médio em que o curso é ofertado (3 meses), não

é suficiente para isso. Enquanto se pretendeu socializar conhecimentos e sensibilizar, como está dito nos relatórios, há de se concordar que cumpre essa função. Entretanto pode se acreditar mais e instigar maior comprometimento das educadoras, para alcançar resultados mais transformadores, visto que é esse o objetivo final. Até pelo fato da *adesão ser voluntária* pode-se concluir que as/os participantes já são sensibilizadas ao tema, visto que aderiram à proposta. Com a análise feita das diferenças entre os cursos, pode-se perceber que o movimento realizado por algumas universidades ao transformá-lo em especialização, estão reconhecendo as limitações e respondendo à elas qualificando e aprimorando a política.

Considerou-se que seria necessário que fossem levantadas no conteúdo nacional do GDE três dimensões: reconhecimento, redistribuição e representação. A dimensão de reconhecimento é pertinente aos aspectos culturais e foi percebida a importância considerada por essa categoria no conteúdo, o que demonstra que a concepção de reconhecimento é fortemente demandada para sensibilizar leitoras/es. A dimensão de representação política demonstrou ainda mais incidência nos módulos, pois apareceram por 337 vezes. Concluiu-se com isso, que a terceira onda feminista teve influência nos materiais, confirmando a necessidade atual de representação feminina. Em relação a redistribuição, houve uma surpresa positiva de encontrá-la presente no debate, mas com pouca importância. Torna-se aí uma grande perda, pois não se desenvolve na reflexão como as contradições do sistema capitalista inviabilizam a superação de individualismos e classismos, assim como, que as discrepâncias de gênero e sexualidades são expressões da questão social.

Fraser (1996, 2007, 2009) esclarece que os movimentos precisaram passar por esforços em nome do reconhecimento das mulheres e valorização do feminino nas diferenças sociais da cultura. Elas são geradas da e implica na condição econômica, compreendendo que assim necessita-se de redistribuição da riqueza, mas também efetivamente de espaço para as mulheres na representação da política tornando o poder mais representante dos interesses femininos. Todas as teorias têm sua missão e relevância para a pós-modernidade, o próprio caminho aqui percorrido, valoriza o processo vivenciado e construído pelos movimentos feministas que partilham do gênero binário, e outros que preferem a desconstrução do gênero como está. Apesar das diferenças do olhar, este trabalhou buscou apresentar que estão em sintonia sobre as mazelas históricas sofridas pelas mulheres.

As teóricas *Queer* entendem que o gênero é em sua constituição contraditório quando mantem a dicotomia sexo/gênero, por exemplo, quando os estudos de gênero se distanciam das experiências e fluidez em que os comportamentos e experiências

ocorrem na realidade. E mais as confusões na prática, ao se definir e delimitar o que seria proveniente do sexo e o que seria de gênero, inerente à cultura do pensamento de gênero e sexual concebido pela heteronormatividade. Sem a percepção de que gênero e sexo são construções sociais.

Quanto aos caminhos que todos os movimentos feministas e de mulheres percorreram, foi sempre interligado e no mesmo sentido voltado o olhar para as mulheres. Pautou-se a bandeira da mulher, como categoria de gênero, e assim conseguiu chegar onde está hoje, isso é inegável. Porém, se trouxe nesse trabalho a dúvida, se não deveriam ser cavalgados novos caminhos, quando se pensa em articular com as questões de homossexualidade, bissexualidade, transgêneros e travestismos. As quais se aproximam mais a um estranhamento dos corpos, para desconstruir as normativas inseridas neles, com o intuito de deslanchar possibilidades de performances do ser. Pois a concepção de gênero não está desvinculada de modo algum das concepções de sexualidades inerentes aos sujeitos. Portanto, este trabalho se pôs, como viu-se necessário, a abrir a compreensão do corpo e repensar essa constituição, enquanto relativo às pessoas e sujeitos multi expressivos. A partir de movimentos, atos, discursos, atitudes e desejos que praticam e performatizam identificações, que não são nada binárias.

Há limitações encontradas no material nacional, visto que se pretendeu proporcionar fundamentos necessários que permitissem a percepção e autocrítica das/os educadores/as. Para que elas/es pudessem, a partir desses conhecimentos adquiridos no GDE impedir, a si mesmas primeiramente, de praticar as ações repressoras e controladoras, quanto aos comportamentos de meninas e meninos. Mesmo que posta a intenção de sensibilizar (que pode parecer ter uma intenção superficial) em alguns relatórios, na verdade se intencionou um curso que preparasse as professoras a desconstruir preconceitos de alunos e alunas com atividades (como estão nas sugestões do caderno de atividades). Mas se elas não estiverem fortalecidas nos argumentos para responder à turma, poderão ou evitar realizar a tarefa ou agir diante de seus valores pessoais e compreensões equivocadas dos estudos de gênero.

Enquanto projeto de conclusão de curso de graduação em Serviço Social este projeto pretendeu contribuir para a conquista na política de educação por ser um espaço latente das expressões das contradições capitalistas. A efetiva atuação das/os assistentes sociais nas escolas brasileiras ainda não é expressiva, acredita-se que a política de educação traz lacunas e expressa diversas vulnerabilidades de alunos/as, tanto no âmbito econômico como sociocultural e político. Os aspectos de sexualidades

e gênero tem se tornado mais presentes no contexto escolar apesar da constituição contraditória da sociedade. As disputas e interesses das vertentes conservadoras e transformadoras estão em constante correlação de força na política, por isso esses interesses se refletem evidenciando as contrariedades apontadas nos materiais.

As/os assistentes sociais como profissionais que entendem a contradição capital x trabalho e suas expressões na questão social, podem assim, propiciar e provocar análise no contexto escolar quanto a desigualdade nas relações sociais, de poder, de trabalho entre os gêneros. Pois é um tema recorrente no cotidiano da prática profissional. Portanto, as/os assistentes sociais dentro das escolas podem construir com o corpo docente meios de se executar e trabalhar conjuntamente com educadoras/es sensibilizadas com essas questões.

Poderiam ser desenvolvidos projetos instigando a concepção crítica da conjuntura com o quadro profissional da escola, como também com alunas/os e familiares. De modo que poderiam ser criados projetos de acordo com as especificidades de cada escola, das demandas relacionadas com determinado local, momento e condição da comunidade. Através disso, seria possível estimular a construção de pensamento crítico para cidadania ativa e autonomia dos/as alunos/as. Tudo isso, partindo das possibilidades que as assistentes sociais poderiam propor ao interagir com o corpo docente.

Outra constatação que foi identificada por este trabalho se trata do fato de ainda existir uma carência de informações, pesquisas, análises e avaliações da política nacional e do curso em si. Portanto não há pesquisas que evidenciem resultados alcançados em sala de aula, ou que mostrem um perfil nacional das/os cursistas, ou que mostrem as maiores dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho sugerido nas atividades do Caderno de Atividades, por exemplo. Há alguns materiais regionais produzidos e outros do início do lançamento da política, mas há uma falta de dados sobre os resultados de eficácia e efetividade da política.

Portanto, se entende que o GDE é uma política muito expressiva e com fortes potencialidades. Inclusive para se estabelecer um trabalho multidisciplinar nas escolas, colocando-se na prática meios de se ofertar políticas com princípio de se analisar transversalmente as diferenças entre pessoas. Com executores/as bem informados/as e engajados/as. Pois a realidade interliga e transversaliza esferas sociais, pouco se adianta estabelecer concepções teóricas que setorizam e fragmentam assuntos referentes à vida social, sem se promover o movimento de levá-las à prática e retornar para avaliar como repercutiram de fato. Assim a estratégia

elaborada culmina de um constante processo de idas e vindas que alteram seus dados, pois a realidade é (in)constantemente fluida.

6. Referencias Bibliográficas

ANDRÉ, Marli **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional** – Brasília: Liber Livro Editora, v. 13, 3ª ed., 2008.

BANDEIRA, Lourdes Maria; MELO, Hildete Pereira A estratégia da transversalidade de gênero: uma década de experiências da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República do Brasil (2003/2013) in Minella, Luzinete; Assis, Gláucia; Funck, Susana (org.) **Políticas e fronteiras: desafios feministas** Tubarão Ed. Copiart, 131-166pp., 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL, **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. *Caderno de atividades*. Rio de Janeiro, CEPESC, Brasília, SPM, 2009a.

BRASIL, **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. *Livro de conteúdo* – Rio de Janeiro; CEPESC, Brasília : SPM, 2009b.

BRASIL **Gênero e Diversidade na Escola**: Trajetórias e Repercussões uma política pública inovadora – Rio de Janeiro; CEPESC, 2011a.

BRASIL, Portaria n. 1328/2011 Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, Gabinete do Ministro da Educação, 2011b.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. Anexo C – Modelo de Projeto de Curso: Projeto de Curso Gênero e Diversidade na Escola – Oferta 2014 Universidade Federal do ABC – UFABC, São Paulo-SP, 2014.

BRASIL. Chamada Pública Nº 01/2014/UFMT: Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Gênero e Diversidade na Escola (Gde) - Modalidade A Distância, Rondonópolis-MT, fev, 2014.

BRASIL. Edital No. 01/2014/GDE/IEG/UFSC Processo Seletivo Para Ingresso No Curso De Especialização Em Gênero E Diversidade Na Escola, Modalidade A Distância, out., 2014.

BADEN, Sally; REEVES, Hazel **Gender and Development: Concepts and Definitions** BRIDGE (development – gender), Report nº 55, University of Sussex, Brighton – UK, 2000.

BERING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete **Política Social: fundamentos e história** Biblioteca Básica de Serviço Social v. 2, 7 ed. Editora Cortez, São Paulo, 2010.

BUTLER, Judith (Tradução de Renato Aguiar) **Butler e a desconstrução de gênero** – Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 179-199, janeiro-abril/ 2005.

BOURDIEU, Pierre **A dominação masculina**. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20 (2), p. 133-184, jul/dez. 1995.

BRUSCHINI, Cristina; ARDAILLON, Danielle; UNBEHAUM, Sandra G. **Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres** – São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, 304p, 1998.

CALDAS, Ricardo (coordenação) **Políticas Públicas: conceitos e práticas** – Belo Horizonte, SEBRAE/MG, 2008.

CALDAS, Ricardo; CRESTANA, Silvério (org.) **Políticas públicas municipais de apoio às micro e pequenas empresas 1** ed. São Paulo: SEBRAE, 2005.

CARVALHO, Iracilda (org.) **Experiências Vivenciadas no curso Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UNB** - Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 143p. 2014.

CASAGRANDE, Lindamir; CARVALHO, Marília de; Silva, Nanci. (org.) **Construindo a Igualdade na Escola: repensando conceitos e preconceitos de gênero**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Curitiba, 2009.

CONNELL, Raewin **Masculinities, Power, & The Epidemic: Messages of Social Research** Symposium Politicising Masculinities: Beyond the Personal Publisher by BRIDGE, Dakar, out, 2007.

CONNELL, Raewin **The Role of Men and Boys in Achieving Gender Equality** United Nations Division for the Advancement of Women (DAW), Brasilia-Brazil, Oct, 2003.

COSTA, Anabelle Carrilho **Feminização do trabalho no contexto de reestruturação produtiva no Brasil: reprodução e intensificação** Congresso Latinoamericano De Historia De Las Mujeres, Buenos Aires – Argentina, set./2012.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo** Série Pesquisa 6 Liber Livro Editora, 2ª edição, Brasília, 79p. 2005.

FRASER, Nancy **Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation** The Tanner Lectares on Human Values, Stanford University, Abril-Maio, 1996.

FRASER, Nancy **Mapeando a Imaginação Feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação** Estudos Feministas, Florianópolis 15(2): 291-308, maio-agosto, 2007.

FRASER, Nancy **O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história** Mediações, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, Jul-Dez. 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** Brasília: UNESCO, ISBN: p.15-48 e p.251-267/ 2011.

GRAUPE, Mareli **Pedagogia da Equidade: gênero e diversidade no contexto escolar** in Minella, Luzinete; Assis, Glaucia; Funck, Susana (org.) **Políticas e fronteiras: desafios feministas** Tubarão Ed. Copiart, 389-408pp, 2014.

GREEN, Adam Isaiah **Queer Theory and Sociology: Location the Subject and the Self in the Sexuality Studies** Sociological Theory;; 25, 1 ProQuest Social Scencies Premium Collection Mar, 2007.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica** – 19. Ed. – pp. 71 - 121. São Paulo: Cortez, [Lima, Peru] : CELATS, 2006.

IRINEU, Bruna e RAFAEL, Josiley **Heteronormatividade e políticas sociais no Brasil contemporâneo: conquistas e desafios para os Centros de Referência em Direitos Humanos e combate a crimes de Homofobia** in SER Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social/ Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social – v.11, n.24 Brasília, 2009.

LEGAULT, Gisèle. (1985) (trad. Faleiros, Eva) **Intervenção feminista e Serviço Social** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, Cortez, nº 37, ano XII, pp. 107-129, 1991.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina **Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica** Revista Katálysis Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** *Proposições* [online]. vol.19, n.2, pp. 17-23/ 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** *Educ. rev.* [online]. n.46, pp. 201-218/ 2007.

LOURO, Guacira Lopes and MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação.** *Rev. Estud. Fem.* [online] vol.9, n.2, pp. 513-514/ 2001.

MADSEN, Nina **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)** – (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Universidade de Brasília (UnB) – Brasília – DF, 2008.

MOLYNEUX, Maxine **Género y Ciudadanía en la America Latina: cuestiones históricas y contemporâneas.** IN *Women's Moviments in International Perspective: Latin America and Beyond* – Cap. 7 – Palgrave, Nueva York, Londres – 2000.

MOLYNEUX, Maxine **Justiça de gênero, cidadanía y diferencia en America Latina** in *Mujeres y escenarios ciudadanos* Mercedes Prieto 1 ed. nov, 2008.

MOSER, Caroline O. N. **Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs** *World Development*, vol. 17, nº 11. Pp. 1799-1825 Great Britain, 1989.

MOSER, Caroline O. N. **Gender Planning and Development – Theory, Practice and Traininig** Published by Routledge, Original Version 1993, London and New York, 2003.

PELÚCIO, Larissa Desnaturalizar é preciso: Reflexões Iniciais sobre Resistências Religiosas e Certezas Biológicas nas salas do Curso GDE ofertado pela UFSCar in Minella, Luzinete; Assis, Glaucia; Funck, Susana (org.) **Políticas e fronteiras: desafios feministas** Tubarão Ed. Copiart, 367-388pp, 2014.

OLIVEIRA, Dalila **A nova regulação de forças do interior da escola: carreira, formação e avaliação docente.** Revista Brasileira de política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 25-38. jan-abr/ 2011.

PENALVO, Claudia; CAETANO, Marcio **Gênero e Diversidade na Escola – GDE: Análise de uma experiência** III Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, Vitória, 2014.

POLICARPO, Verónica **Experiência sexual: contributos para um novo conceito nos estudos de sexualidade e gênero** VII Congresso Português de Sociologia - Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – 2012.

QUARTIERO, Eliana, **Longe demais das Capitais: distâncias e desigualdades,** Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional UFSC, Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Claudia; XAVIER FILHA, Constantina **Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED** Revista Periódicus, 2 ed. nov-abr, 2015.

ROHDEN, Fabiola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia; (Org.) **Os desafios da transversalidade de gênero em uma experiência de formação online: curso de Gênero, Diversidade na Escola,** Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROSA, Rogerio Machado **Corpos híbridos na docência: experiencias narrativas de si e (des)construção das masculinidades no magistério .** (Dissertação de Mestrado) Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Florianópolis, 120 f, 2009.

SANTOS, Ana Cristina **Academia, Activismo e Sexualidade: Reflexões acerca de uma sociologia pública Queer** VII Congresso Português de Sociologia - Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. jun. 2012.

SARTI, Cyntia Andersen **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória.** Estudos Feministas, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto. 2004.

SCOTT, Joan **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica** Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. SOS CORPO. Recife-PE. 1989.

SOUZA, Celina **Políticas Públicas: uma revisão da literatura Sociológicas,** Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

UNBEHAUM, Sandra; VIANNA, Claudia **Gênero na educação básica. Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil** Educ. Soc, Campinas – SP, v. 27, n. 95, pp. 407-428, mai/ago, 2006.

VIANNA, Claudia **A feminização do Magistério na Educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente** IN YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.)

Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Editorial Abaré, Brasília/DF, 2013.

VILLAR, Nayara L. ; Yannoulas, Silvia Cristina . **Relatório Final Individual de Prática de Pesquisa: Atualização da revisão bibliográfica sobre educação formal e pobreza: complementação de relevamento, aplicação de novos localizadores, análise das metodologias utilizadas.** (Relatório de pesquisa) Brasília/DF: UnB/TEDis, ago./2012a.

_____, Nayara **Análise as implementação do Comitê Cooperativo de Gênero e Diversidade na Eletrobrás Eletronorte,** (Artigo inscrito ao Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero) Brasília/DF: Comitê Cooperativo de Gênero e Diversidade, Eletrobrás 2012b.

_____, Nayara. **O trabalho do Serviço Social como estratégico para a transversalidade de gênero e raça.** Brasília/DF: UnB/Eletronorte, (Relatório de pesquisa) maio/2013a.

_____, Nayara ; COSTA, A. C. . **Relatório Final Individual de Prática de Pesquisa: Mulheres e Geologia: levantamento de dados das formadas no IG/UnB.** (Relatório de pesquisa) Brasília/DF: UnB/TEDis mar./2013b.

_____, Nayara **As expressões do padrão heteronormativo nas relações entre homens-homens e entre homens-mulheres** (Artigo inscrito ao Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero) Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2014.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais, Parte 1.** Tradução Augustin Wernet; Introdução à edição brasileira Maurício Tragtenberg. 4ª Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

WELZER-LANG, DANIEL. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.** *Rev. Estud. Fem.* [online] vol.9, n.2, pp. 460-482, 2001.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria.** *Temporalis*, Brasília, v. 2, n. 22, p.271-292, jul-dez. 2011.

YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.) **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações.** Editorial Abaré, Brasília/DF, 2013. Anexo 01 – Resposta da Solicitação de informação encaminha ao MEC via E-sic.

Dados da Resposta

Data de resposta	11/05/2015 14:35
Tipo de resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC

Resposta

Prezada Nayara,
Em atendimento, informamos que não há exatamente convênios estabelecidos entre CAPES, MEC e Instituições Federais de Ensino para a oferta do curso Gênero e Diversidade na Escola. O fomento a esta ação se dá via Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Portaria 1.328 – 23.09.2011). Em alguns casos, as bolsas necessárias à execução do curso são financiadas pela CAPES, em outros, pelo FNDE. Neste momento, há 27 instituições que estão executando ou executaram recentemente ao menos uma oferta do curso, a saber: FURG, IFES, UFABC, UFAL, UFBA, UFC, UFF, UFFS, UFG, UFLA, UFMA, UFMG, UFMT, UFPB, UFPI, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFS, UFSC, UFSCAR, UFT, UFTM, UNB, UNIFAP, UNIFESP e UTFPR. Maiores informações podem ser obtidas junto à Coordenação-Geral de Direitos Humanos pelo correio eletrônico: direitoshumanos@mec.gov.br

Classificação do Pedido

Categoria do pedido	Educação
Subcategoria do pedido	Educação superior
Número de perguntas	1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
20/04/2015 16:21	Pedido Registrado para o Órgão MEC – Ministério da Educação	SOLICITANTE
11/05/2015 14:35	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação

7. Apêndice 01 – Carta de apresentação



Universidade de Brasília-UnB
Instituto de Ciências Humanas –IH
Departamento de Serviço Social – SER

Brasília, 14 de novembro de 2014

Carta de apresentação

Apresentamos por meio desta carta, a V. Senhoria a aluna de graduação **Nayara Lemos Villar** – Matrícula 09/0127269 – orientanda no Trabalho de Conclusão de Curso da Profa. Dra. Silvia Yannoulas do Departamento Serviço Social da Universidade de Brasília.

O projeto de pesquisa que se inicia visa realizar a análise da política de formação continuada, assim como, do material de conteúdo do Curso Gênero e Diversidade na Escola, iniciado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres. Pretende-se, portanto analisar o “Livro de Conteúdo” e “Caderno de Atividades” atual do curso GDE, assim como a contextualização histórica, relatórios e produções acadêmicas do processo da política executada pelas universidades. A análise será mais especificamente relativa ao curso ministrado pela Faculdade de Educação da UnB.

Solicitamos a possibilidade de ser respondida uma consulta, o qual será enviado via e-mail, com perguntas sobre o curso. Nessa mesma oportunidade solicitamos o acesso ao “Livro de Conteúdo” e “Caderno de Atividades” utilizados atualmente em 2014, assim como, buscamos por relatórios e produções acadêmicas dos resultados, análises e avaliações da política e do curso em si. As informações obtidas revertem-se de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professora Dra. Silvia Yannoulas
Professora Adjunta
Matrícula 1017080

8. Apêndice 02 – Consulta junto à Especialistas



Universidade de Brasília-UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER

Nome da consultada:

Data da Resposta:

Consulta junto à Especialistas

Esta consulta visa levantar documentos, checar informações e esclarecer detalhes sobre a elaboração, execução e análise do curso Gênero e Diversidade na Escola-GDE. A participação é espontânea e voluntária. As informações, sendo permitidas, serão utilizadas para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso: **Gênero e Diversidade na Escola – GDE: Análise do conteúdo da formação continuada de professoras para lidar com as questões de gênero no ambiente escola**. Diante de todo o exposto, reforçamos a importância de sua participação para o andamento do trabalho.

1. Como um/a interessado/a da área de educação pode participar? Há efetivamente participantes gestores/as da área de educação ou somente professoras/es?
2. Os/as professores/as que participam são indicados? Há casos de indicação? Se sim, quem indica?
3. Quando há denúncias na escola ou situações de discriminação existe alguma comunicação e direcionamento para superar estas dificuldades encaminhando estes/as professores/as para realizar o curso?
4. Qual instituição é atualmente a principal parceira na execução do curso? E na elaboração do curso?
5. É realizado um relatório para cada edição? O curso é analisado e avaliado com qual constância?

6. O material do curso é nacional? Cada universidade tem autonomia para realizar ajustes para cada edição?
7. Qual é o objetivo principal do curso? Na sua opinião, o material utilizado é adequado para ao que se propõe o curso?
8. Há diferença no curso de cada coordenação em execução?
9. Há encontros, seminários e colaborações entre as/os profissionais que executam o curso? Na sua opinião, este diálogo é produtivo? De que forma? Se não houver, você acredita seria produtivo?

Obrigada pelas importantíssimas contribuições.