

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

SEBASTIAN RAMOS

SABORES, DORES E AMORES: AS RELAÇÕES DE PODER NA
PERSPECTIVA DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

São Leopoldo

2018

SEBASTIAN RAMOS

SABORES, DORES E AMORES: AS RELAÇÕES DE PODER NA PERSPECTIVA
DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Gênero, Feminismos
e Diversidade

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R175s Ramos, Sebastian

Sabores, dores e amores: as relações de poder na perspectiva de gênero no contexto escolar / Sebastian Ramos; orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.

78 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Papel sexual. 2. Ética. 3. Poder (Ciências sociais). 4. Feminismo – Aspectos morais e éticos I. Reblin, Iuri Andréas, 1978. II. Título.

SEBASTIAN RAMOS

SABORES, DORES E AMORES: AS RELAÇÕES DE PODER NA PERSPECTIVA
DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Gênero, Feminismos
e Diversidade

Data de Aprovação: 16 de janeiro de 2018

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

André Sidnei Musskopf – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Dedico este trabalho à memória da minha Mãe, Maria Farias Ramos (dona Maria) e a do meu pai (Tata) Antônio Ramos. Dedico ainda às milhares de pessoas que anonimamente ou não lutam por uma sociedade onde haja respeito entre os sexos e os gêneros

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus que eu creio, que não segrega pessoas, que considera as diferenças entre as mesmas e que não é necessariamente Mãe e Pai, mas é Amor, toda forma de amor. Agradeço à todas as pessoas que me desejaram boas vibrações para a realização deste trabalho.

Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente.

Henfil

RESUMO

Desde o final do século XX, a sociedade brasileira tem avançado na discussão de gênero, com o aumento das produções científicas nas mais variadas áreas do conhecimento. Os avanços, entretanto, têm sido combatidos, sobretudo por setores conservadores, a partir da apresentação do Plano Nacional de Educação, em 2014. Esta pesquisa insere-se nesse cenário como uma colaboração oriunda do espaço escolar, uma vez que a escola desempenha um papel importante na construção de relações, inclusive as relações entre os gêneros. Embora a sociedade brasileira seja composta por mulheres e homens, as relações de poder conferem à parcela masculina oportunidades e vantagens, inclusive na escola - espaço marcadamente feminino no trabalho, mas com preponderância masculina na tomada de decisões. Problematizar os conceitos relacionados aos estudos sobre gênero, identificando suas implicações para o cotidiano escolar e procurar soluções que visam uma educação mais plural, com o respeito à diversidade de gênero são os objetivos perseguidos nessa jornada epistemológica.

Palavras-chave: Estudos de gênero. Relações de Poder. Relações de gênero. Educação e pluralidade.

ABSTRACT

Since the end of the 20th century, Brazilian society has advanced with discussions regarding gender, with an increase of scientific studies in various areas of knowledge. These advances, however, have been opposed especially by conservative sectors in face of the presentation of the National Education Plan in 2014. This research study enters this scenario as a collaboration from the school field, since schools play an important role in the construction of human relationships, including gender relations. Although Brazilian society is formed by women and men, power relations give more opportunities and advantages to men, also in school – a place that is markedly feminine in terms of work, but it reveals a masculine preponderance in decision making. Discussing concepts related to gender studies, identifying their implications for everyday school life, and seeking solutions that aim at a more pluralistic system of education, with respect for gender diversity, are the objectives pursued in this epistemological journey.

Keywords: Gender Studies. Power Relations. Gender Relations. Education and Plurality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 AS QUESTÕES DE GÊNERO NO Contexto Escolar	21
2.1 Escola e Gênero	21
2.2 Gênero e a construção das Identidades.....	26
3 o poder na perspectiva de gênero no contexto escolar	33
3.1 As Relações de Poder nos Estudos de Gênero e na Escola	33
3.2 Poder, Gênero e Religião.....	37
3.3 Poder, Gênero e Políticas Públicas	42
4 gênero e poder no contexto escolar: NOVAS perspectivas	47
4.1 Considerações Gerais sobre Currículo e Planos de Ensino	47
4.2 Propostas para elaboração de Planos de Ensino Inclusivos	52
5 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXO 1 – PLANO DE AULA: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE GÊNERO	69
ANEXO 2 – PLANO DE AULA: DIFERENÇA E DESIGUALDADE DE GÊNERO ...	73
ANEXO 3 – PLANO DE AULA: DESIGUALDADE DE GÊNERO	77

1 INTRODUÇÃO

O tema *Poder e Gênero no contexto escolar* é discutido, haja visto que o sistema educacional brasileiro direta e indiretamente reproduz as estruturas de poder, de privilégios do masculino sobre o feminino e estas reproduções aparecem entre outros lugares nos discursos e nas diversas relações existentes no ambiente escolar. A proposta deste trabalho é colaborar na reflexão e no estudo do tema em questão. Entende-se que discutir o tema a partir do *locus* do contexto escolar é, sem dúvida, um viés importante. Afinal, é no ambiente escolar que muitas relações se desenvolvem e se constroem. É na escola, instituição social, que a relação ensino-aprendizagem também se desenvolve, construindo pessoas para a sociedade e para o mundo, onde se espera que estas pessoas sejam conscientes de seus direitos e de seus deveres.

O espaço escolar não pode se apresentar como um ambiente que permita o preconceito, a discriminação, a violência e a desinformação, aliados à indiferença às questões de feminismos e gênero, sob risco de serem promotores de uma escola e de uma sociedade excludente, desrespeitosa e desumana. As relações de gênero se constroem e acontecem diante de nossos olhos todos os dias e não podemos fingir ou discretamente ignorar, motivados ou motivadas pela desinformação ou por possíveis crenças subjugadoras de um pensamento alienante que têm a pretensão de meramente dualizar a sociedade.

Há a necessidade de uma reflexão acerca da temática das relações de poder e de gênero no contexto escolar, uma vez que quanto maior o número de profissionais de educação problematize essa relação trará, por seu turno, transformações na sociedade, com a valoração de todas as pessoas, como gênero humano. Ainda que o tema já conste em muitas pesquisas e obras escritas, ele envolve a vida e suas mais variadas discussões e é ser sempre importante trazê-lo à tona, numa tentativa de contribuir com maiores e melhores reflexões sobre o assunto, apontando novas possibilidades de discuti-lo e de promovê-lo, destacando que as relações de poder e gênero podem “sentar à mesma mesa e conversar”, sem precisar necessariamente determinar ou sentenciar quem está certo ou errado seja com qual for a área do conhecimento.

O objetivo aqui proposto é desenvolver uma reflexão acerca das relações de poder e das relações de gênero, na busca de uma perspectiva mais plural de se pensar gênero, feminismos e diversidade humana. Para tanto, o pensamento de pensadores e pensadoras tais como Michel Foucault, Ivone Gebara, Guacira Lopes Louro, Alfredo Veiga-Neto, Paulo Freire e Moacir Gadotti servirá simultaneamente como referência teórica e bibliográfica, no estabelecimento de mediações possíveis para a compreensão das questões que envolvem gênero, diversidade e relações de poder.

A sociedade é composta por homens e mulheres, embora, muitas vezes, seja predominantemente machista e patriarcal. Nesse sentido, o contexto escolar, diversificado naturalmente, composto por profissionais da educação e por educandas e educandos, é um cenário bastante apropriado para discutirem-se estas questões que, oriundas da sociedade, refletem em vários espaços, sendo o espaço escolar um deles.

Em meio a tantas regras e normas sociais, talvez um dos requisitos para viver, conviver e sobreviver em sociedade seja as aqui chamadas “Leituras Sociais”: leituras no sentido de “ler” a vida, os fatos, os acontecimentos, os discursos e os lugares de onde se fala, as transformações que acontecem na sociedade, as mudanças que chegam a todo o momento, as novas conjunturas culturais misturadas às sociais, comuns à trajetória do tempo, ler a si mesmo e às pessoas ao redor, “iguais, mesmo com suas diferenças”. Estas leituras nem sempre condizem com aquilo que se é ou que se propõe a ser, como costumeiramente são os casos que envolvem as relações de gênero e feminismos. Ainda há por aí uma leitura um tanto quanto distorcida ou não adequada ao que de fato poderia ser ou é a proposta de gênero, suas leituras e suas interpretações. Afirma-se ainda com muita força um discurso negativo, de ódio, no sentido de aversão e rejeição sobre um assunto que veio, pelo menos até segunda ordem, para colaborar no campo do conhecimento, no que tange às questões atinentes à pessoa humana e suas diversas possibilidades de relações.

Antes de se levantarem e se proliferarem muros ao redor do tema, faz-se necessário considerar uma espécie de “brecha” ou “fôlego” na produção do conhecimento, na possibilidade de pensar gênero sem necessariamente ter duas ou mais pedras nas mãos e sem a pretensão de trazer ideias prontas e acabadas, sem definições tão somente religiosas, proselitistas e fanáticas, desconsiderando as

ciências que discutem o assunto ou ainda afirmações petrificadas impossíveis de serem repensadas ou ressignificadas.

A partir da Epistemologia e suas contribuições ao pensamento feminista, Ivone Gebara se vale do período histórico da segunda metade do século XX para discorrer e fazer suas considerações.¹ O conhecimento como valor, entre outros aspectos, é um bem a toda aquela e aquele que o busca. A hierarquia que se sujeita à forma de conhecimento é observada por Gebara, uma vez que, segundo ela, a socialização “induz” a qualificar como boa ou ruim esta ou aquela maneira de conhecer.²

Gebara coloca em xeque, inclusive, o conhecimento produzido por detentores de determinado poder ser mais valorizado do que aquele produzido por pessoas simples, anônimas da sociedade e, muitas vezes, mulheres. Vale aqui lembrar que, para contribuir com a reflexão sobre relações de poder e relações de gênero, o arcabouço teórico da Teologia Feminista, grande propulsora das ideias feministas em outros tempos e também atualmente, será visitado.

Conduzindo a reflexão para este viés, percebe-se também que, em todo o processo epistemológico, há evidências claras de uma determinada “subalternização”. Não apenas quando o assunto é classe social, mas também quando envolve outras categorias de análise e de conhecimento, entre elas a de gênero. Não é difícil encontrar exemplos de subjugações das potencialidades e das qualidades das mulheres em detrimento dos homens, no quesito produção do conhecimento em diferentes espaços da sociedade.

A título de exemplo, as bruxas têm sido consideradas a personificação de mulheres más e vingativas nos contos de fada e livros infantis; muitas vezes, as mulheres foram, e são, apresentadas na história como motivo de perversão e de pecado para os homens. No contexto escolar, em meio aos conflitos diários, onde ainda é possível encontrar livros didáticos que, muitas vezes, consolidam estas observações, não é preciso muito para se constatar que isso também acontece. Talvez de forma mais “educada”, didática ou velada, mas esses elementos de distinção tornam-se cada vez mais reais e promotores de uma desigualdade de gênero nas relações entre mulheres e homens, meninas e meninos.

¹ GEBARA, Ivone, As epistemologias teológicas e suas consequências. In: NEUENFELDT, Elaine; BERGESCH, Karen; PARLOW, Mara (Orgs.). *Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 32.

² GEBARA, 2008, p. 32.

Faz-se necessária uma boa assepsia nos casos de desonestidade intelectual quando o assunto é relações de gênero, e uma justa análise cultural e social dos fatos sem devaneios, a fim de se promover um processo de “desconstrução” de certas “verdades” que ainda ressoam quando o assunto é feminismo e gênero, entre outros lugares, na produção do conhecimento e de modo geral no contexto escolar. É incoerente pensar a produção do conhecimento e a educação em todos os níveis, onde não se considere e nem se respeite a individualidade e a autonomia (conceito tão importante) de cada pessoa em poder ser, pensar e produzir por si mesma e por aquilo que se é, sem “prisões”, amarras, determinismos, achaques ou conotações negativas e distorcidas.

Não se pode ainda pensar uma sociedade, uma educação e um conhecimento, onde *a priori* se sabe da existência dos princípios da “igualdade” e no caso do Brasil, princípios garantidos constitucionalmente no Art. 5º da Constituição Federal, ignorar que, muito além dos corpos biológicos, estudados pela biologia e áreas afins, existem nos estudos de gênero, as orientações sexuais, estudadas e pensadas pela antropologia, sociologia, história, ciências sociais em geral e outras áreas do conhecimento. A epistemologia feminista e os estudos de gênero, pelo menos à primeira vista, propõe desatar essas ideias perpetuadas na história e contribuir com novas possibilidades de poder aprender, conhecer e pensar sobre a vida humana e sua diversidade. É injusto atrelar o conhecimento a determinismos que depreciam, aprisionam e reduzem ao invés de libertar e respeitar pessoas e mentes.

Diante disso, a pesquisa aqui apresentada está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, são problematizadas as ideias entre o universo da escola e as questões de gênero. O segundo capítulo apresenta as implicações do poder em algumas situações, relacionadas às questões de gênero. Por fim, o terceiro capítulo problematiza possibilidades de se pensar num plano de ensino diferente nas escolas, novas perspectivas que podem ser pensadas a partir das discussões de gênero.

2 AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 Escola e Gênero

A escola, como unidade social e importante espaço educativo, possibilita incontáveis formas de relações e inter-relações a partir do ato de ensinar e do ato de aprender. Ensinar e aprender como ações inerentes ao ambiente escolar realizam-se à medida que as relações acontecem, considerando que, de um lado, há entre outras singularidades, o ser ensinante e, do outro, o ser aprendente. Para promover educação, contemplando os sujeitos aprendentes e ensinantes, faz-se necessário sair da “pista de mão única” e partir para a “pista de mão dupla”, como afirma João Beuclair.

Da pista de mão única à de mão dupla: uma boa metáfora para pensarmos sobre o par conceitual ensinantes e aprendentes, em processos de aprendizagens e ensinagens. Em muitos momentos, é preciso criar novos campos semânticos para mudarmos nossas percepções e nossos paradigmas: a construção de novas ideias remete-nos à necessidade de buscarmos novas expressões, para significar novas possibilidades, e com isso, trazer mudanças ao nosso pensar.³

Para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma agradável e prazerosa é importante que todas as personagens da escola estejam minimamente articuladas permitindo dessa forma, mulheres e homens, meninas e meninos, pessoas, construam-se a partir de suas experiências. E, à medida que as experiências acontecem, elas produzem efeitos distintos na formação e no “ser pessoa” de cada uma e de cada um. Seja no âmbito individual ou coletivo, as experiências agregam saberes diversos na trajetória de cada pessoa.

É na experiência que as pessoas se fazem e, desta forma, colaboram no fazer das outras pessoas. As experiências, partículas articuladoras sociais, precisam cada vez mais serem valorizadas e respeitadas como componente indissociável da vida de mulheres e homens. Para Marie-Christine Josso, as experiências adquiridas ao longo da vida são estudadas e analisadas segundo algumas categorias, a saber:

³ BEAUCLAIR, João. Psicopedagogia: ensinantes e aprendentes no processo de aquisição do conhecimento. *Revista Científica da FAI*, Santa Rita do Sapucaí, MG, v. 7, n. 1, p. 46-51, 2007. p. 48. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74438126/artigo_psico.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

O conjunto de aquisições acumuladas durante a vida é analisado em termos de aprendizagens e de conhecimentos que foram reagrupados em quatro categorias, segundo a teorização proposta em *Cheminer vers soi*:

- aprendizagens existenciais são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares,
- aprendizagens instrumentais reúnem os processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico,
- aprendizagens relacionais são as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo,
- aprendizagens reflexivas permitem a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos.⁴

Entre as palavras escola, experiência e vida, existe indubitavelmente um grande mote a ser desbravado, uma vastidão de ideias para se refletir e se discutir, onde a educação, perpassando os três elementos, constrói de um lado experiências positivas de ensino e de aprendizagens na vida das pessoas e, de outro, experiências negativas advindas do evidente poder do masculino sobre o feminino. E é sobre esta reflexão que aqui se detém, a fim de pensar sobre os possíveis frutos que podem nascer dessas relações na vida humana. Luiz Cláudio M. Figueiredo, ao abordar sobre a experiência e o ato de experimentar, evoca Martin Heidegger para assim sustentar sua ideia, da qual se compartilha:

O que é experimentar, efetivamente, senão entrar em contato com a alteridade?

Fazer uma experiência com o que quer que seja, uma coisa, um ser humano, um deus, isto quer dizer: deixá-la vir sobre nós, para que nos atinja, nos caia em cima, nos transforme e nos faça outro (Heidegger)

Estas são as palavras de um dos maiores pensadores, senão o maior, do século XX, Martin Heidegger. O que ele enfatiza é que a verdadeira experiência comporta um momento de encontro, de negação, de transformação. Ou seja, experimentar é deixar-se de fazer outro no encontro com o outro. Em outras palavras: só há experiência onde há diferença e onde novas diferenças são engendradas. [...]⁵

“Só há experiência onde há diferença” afirma Figueiredo. O que é a escola senão um “ajuntado” de diferenças? O que é o contexto escolar senão uma turbulência de diversidades? É impossível pensar a realidade, a sociedade, as pessoas, as mulheres e os homens, a escola e seu contexto escolar sem pensar na

⁴ JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. p. 421-422.

⁵ FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 19-20.

diversidade e na eclosão que esta promove todos os dias na vida das pessoas. A relação entre diferença e experiência é indissociável e remete e “obriga” a reconhecer que é em meio à diversidade que a vida acontece, inclusive desenhando e desenvolvendo o próprio contexto da escola.

O contexto escolar, numa mistura entre o cumprimento de formalidades e as surpresas das informalidades, se faz em meio a amizades, enfrentamentos, conflitos, confrontos, opiniões, debates de ideias, de encontros e também desencontros. Ao adentrar no ambiente escolar, é todo um “mundo” que se desdobra diante das meninas e dos meninos, das adolescentes e dos adolescentes, das jovens e dos jovens, das pessoas adultas ou de quaisquer outras faixas etárias que tenham contato com o universo da escola. É um universo enredado e mediado pelas diversidades e adversidades que se desdobram entre as pessoas e suas buscas pelo conhecimento. São as relações de gênero no contexto escolar.

Para compreender o conceito de gênero, apresenta-se uma “definição” entre as tantas que podem ser encontradas. É uma visão compartilhada e acredita-se ser bastante histórica, razoável, elucidativa, coerente e pedagógica, pensada por Tomaz Tadeu da Silva, que assim se pronuncia:

Aparentemente a palavra “gênero” foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra “gênero”, em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o “sexo” dos substantivos. Posteriormente, sua definição foi se tornando crescentemente mais sofisticada. “Gênero” opõe-se, pois, a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual.⁶

Muito próxima do texto de Silva, encontra-se a visão de uma instituição religiosa de alcance mundial que, embora seja uma instituição religiosa, com uma doutrina específica a seguir e pregar, possui uma definição profundamente libertária e humana sobre Gênero.

A Federação Luterana Mundial, em sua *Política de Justiça de Gênero*, afirma que “gênero designa diferenças socialmente construídas em atributos e oportunidades associados com o fato de ser mulher ou homem bem como as relações e interações sociais entre mulheres e homens. O gênero determina o que é esperado, permitido e valorizado em uma mulher ou um homem em um dado contexto. Na maioria das sociedades, há diferenças e desigualdades entre mulheres e homens nos papéis e responsabilidades

⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 91.

que lhes são atribuídos, nas atividades empreendidas, no acesso a recursos e no controle sobre eles, bem como em oportunidades de tomada de decisões”.⁷

Cumprir registrar que, ao abordar a categoria de análise gênero, é possível se deparar com diversas possibilidades de discuti-la, pois ela não tem uma única definição e nem é esta sua intenção ou pretensão. Registrar também que é muito recorrente a confusão entre o conceito de gênero e o conceito de sexo que está no campo da Biologia e tem suas discussões bastante amplas sobre o assunto e, no texto de Silva, afirma-se que “gênero opõe-se a sexo”. Por vezes, também, gênero é associado às definições de sexualidade. Sobre gênero e sexualidade, Guacira Lopes Louro faz apontamentos pertinentes entre ambos.

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais, históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da "natureza" parecem falar mais alto.⁸

Vale ressaltar, a título de conquista, que as discussões de gênero receberam um incentivo nos últimos anos, graças, em parte, aos movimentos e organizações ligadas aos Direitos Humanos e todos aqueles ligados às defesas das diversidades, especialmente o Movimento Feminista, entre suas militantes destaca-se Ivone Gebara, por exemplo.

Na escola não é diferente. Embora se tenha ainda grandes dificuldades para as discussões de gênero na escola, o tema tem adentrado as salas de aula de maneira desafiadora e provocado reflexões e questionamentos entre professoras e professores, alunas e alunos. Se a discussão não surge da escola para a sociedade, ela acontece da sociedade para a escola. Nesse caso, a escola, de maneira madura,

⁷ FEDERAÇÃO LUTERANA MUNDIAL. Política de Justiça de Gênero. Genebra: [s.n.], 2014. In: *Caderno Justiça de Gênero e Diaconia Transformadora: superando violências e preconceitos*. Portão: Gráfica Schuch, 2016. p. 14.

⁸ LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, 2000. p. 63-64.

deve debater e estudar o tema e procurar caminhos para que não seja apenas indiferente ao assunto, mas que acolha e aborde de maneira pedagógica e imparcial.

As barreiras foram e serão muitas no tocante à discussão de gênero na escola, uma vez que é grande a investida de igrejas e setores conservadores da sociedade sobre o tema. Há um temor sobre um tema que almeja apenas considerar as diferenças entre as pessoas e respeitá-las como são. O receio de “degenerar” a “naturalidade” da vida é muito grande e o combate a gênero é intenso pelas alas conservadoras e dogmáticas. Ainda é muito difícil falar de gênero e equidade entre mulheres e homens, especialmente no ambiente escolar, este que deveria ser anfitrião de tais discussões.⁹

As relações de gênero contam com defensoras e defensores em muitos cantos e recantos, mas ainda assim como tantos temas debatidos e pesquisados na sociedade, este é um tema que se encontra, na maioria das vezes, entre os estereotipados “temas polêmicos”, quase proibidos, entre os temas que ficam às margens, aqueles que podem ficar para depois ou simplesmente serem ignorados. Os ataques e os desvirtuamentos costumam acontecer na escola e fora dela com muita frequência. Se ainda vigorasse o *Index Librorum Prohibitorum*¹⁰, talvez seus textos figurassem entre os primeiros da lista. Porém, mesmo sendo estereotipado, atacado e muitas vezes negado, há uma crescente visibilidade dos Estudos de Gênero, conforme aponta Jane Felipe:

Nas três últimas décadas, o conceito de gênero ganhou considerável visibilidade no meio acadêmico, bem como nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, na militância político-partidária, ocupando também importante espaço nas políticas públicas. Várias iniciativas têm sido tomadas no sentido de promover a igualdade de gênero e os direitos sexuais das chamadas minorias.¹¹

⁹ GOMBATA, Marsílea. *Por que é tão difícil falar de gênero nas escolas?* Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/por-que-e-tao-dificil-falar-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

¹⁰ Trata-se de um catálogo promulgado em 1559 pelo Papa Paulo IV contendo os títulos dos livros considerados contrários à fé católica. Em 1965, o Papa Paulo VI redigiu a Carta Apostólica *Motu Proprio Integrae Servandae* que ocasionou a abolição oficial do *Index Librorum Prohibitorum* em 1966. CONGREGAÇÃO PARA A DOUTRINA DA FÉ. *Notificação sobre a situação do "Índice" de Livros Proibidos*. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19660614_de-indicis-libr-prohib_po.html>. Acesso em: 08 nov. 2017.

¹¹ FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Revista Pro-posições*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007.p. 78.

Entre a visibilidade e a invisibilidade e mesmo com um relativo crescimento, as discussões sobre gênero nem sempre chegam às escolas e costumam causar ainda sutis aversões em muitas pessoas, por se tratar de questões que desestabilizam determinismos que vigoraram por séculos como se fossem verdades estabelecidas. Por onde passa, inclusive na escola, gênero provoca estranheza e assim destemidamente marca sua presença. Porta-se, assim, por não se convencer e por não aceitar o que a “sociedade constituída” e heteronormativa julga como correto e como padrão. Gênero desarticula, questiona, interpela, vai desamarrando, desatando conceitos e preconceitos, verdades e dogmas.

Nesse sentido, cabe ressaltar a produtividade do conceito de gênero como ferramenta teórica e política na reflexão a respeito das subalternidades, abalando certezas tão firmemente alicerçadas em torno das diferenças biológicas, que serviram durante muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres.¹²

Gênero e seus estudos trazem as pessoas para o centro das discussões e, geralmente, não procura fazer distinção entre melhor e pior, bem ou mal, mais ou menos ou quaisquer outros dualismos. As discussões de gênero buscam entre outras propostas valorizar a pessoa em si, considerando, destacando e, ao mesmo tempo, reparando diferenças existentes entre mulheres e homens.

No contexto escolar tão diversificado e dinâmico, é salutar respeitar e destacar as diferenças entre professoras e professores, alunas e alunos, e, com elas, promover um processo educativo sob a perspectiva da diversidade e pluralidade cultural e do diálogo, construindo desta maneira uma escola democrática e inclusiva que considera em sua formação e em suas práticas as relações de gênero, a fim de que todas as pessoas sejam respeitadas em suas experiências e as diversas formas de relações possam coexistir harmoniosamente.

2.2 Gênero e a construção das Identidades

Ao considerar a escola como espaço de múltiplas experiências, é possível evocar uma infinidade de exemplos e de condições, onde cada pessoa, tendo contato com a escola, adentra num processo de “experienciar” e conhecer, e se deparar, confrontar ou pelo menos se dar conta da construção do seu processo identitário que, via de regra, é cotidiano e dinâmico. Em contato com outras pessoas

¹² FELIPE, 2007, p. 78.

de diferentes experiências trazidas de suas realidades, vão sendo construídas outras experiências e a partir destas, como num ciclo, a construção da própria identidade da pessoa, levando para um grande “experimento” social que ecoa por toda a sociedade nos mais diversos espaços. Sobre a construção da identidade Sueli Carneiro assim ensina:

A construção da identidade é um processo que se dá tanto pela aproximação com o outro (aquele com quem desejamos nos assemelhar e que é qualificado positivamente) como pelo afastamento do outro (de quem nos julgamos diferentes e qualificamos negativamente). Na tentativa de diminuir o medo e a ansiedade causados pela possível semelhança ou dessemelhança entre eu e o outro reproduzo imagens que me aproximem do positivo e me afastem do negativo.¹³

No imaginário social, meninas são doces e delicadas e meninos são grosseiros e brutos. Meninas são muito “sabidinhas” e os meninos são os “piores da turma”. Quando o menino se destaca mais que a menina, ele provavelmente deve ter algum desajuste e traços efeminados. Estas e outras tantas “verdades” rondam as escolas e suas práticas pedagógicas, e, na contramão das relações de gênero, interferem negativamente na formação das identidades, cerceando a liberdade de meninas e meninos, de mulheres e homens.

Ao inserir questões de gênero na prática pedagógica, as professoras e os professores estão assumindo um posicionamento político relacionado ao combate às desigualdades e a desmistificação da neutralidade da escola. Estão saindo de suas zonas de conforto e reconhecendo a necessidade de “perturbar certezas para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar hierarquias”.¹⁴

O rosa e o azul também se fazem presentes, afirmando e determinando o lugar de cada sujeito, normatizando o certo e o errado e excluindo e banindo quem ousa pensar e agir diferente. Discursos machistas, sexistas e homofóbicos se produzem e se reproduzem em práticas diárias do contexto escolar.

Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado

¹³ CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. *Estudos Feministas*, Ano 3, jul./dez. 1995. p. 547. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16472/15042>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

¹⁴ COVOLAN, Nadia Terezinha; OLIVEIRA, Daniel Canavese de. *Educação & diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões*. Rio de Janeiro: Autografia, 2015. p. 110.

das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.¹⁵

Para romper com estas verdades e com estes ciclos, aparecem os debates sobre gênero e suas propostas, lançando sobre tais cenários um pouco de lucidez no que tange à compreensão de que as relações não são necessariamente e nem devem ser como estão apresentadas, quando estas estão alicerçadas no patriarcalismo e no machismo, baseadas drasticamente no desrespeito às diferenças. Na Constituição Federal Brasileira, encontra-se solidificada a garantia da Educação como direito das cidadãs e dos cidadãos e como dever do Poder Público nas três esferas. Uma vez garantida constitucionalmente, é preciso que seja cumprida, a fim de que, como política pública necessária e obrigatória, alcance todo o território brasileiro não excluindo nenhuma pessoa de seus benefícios. Porém, ao entrar no campo das garantias e dos direitos advindos da educação, bem se sabe que existem muitos problemas a serem resolvidos. São problemas de ordem pedagógica, estrutural, salarial entre tantos outros. São problemas oriundos de fatores internos e externos à escola. Sobre o artigo que trata da garantia da Educação no texto constitucional, é *mister* aqui transcrevê-lo na íntegra.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

¹⁵ BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. p. 550.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.¹⁶

A diversidade da vida refletida em suas cores (muito além do azul e do rosa) e em suas infinitas possibilidades ecoa no ambiente escolar cada vez com mais frequência e estão presentes direta e indiretamente entre as professoras e os professores e as alunas e os alunos, seja no jeito de se vestir, no modo de falar, na maneira de ensinar e aprender, na brincadeira do pátio, na roda de conversa, nas confissões do banheiro, na hora do intervalo, durante a merenda, na entrada e saída da escola e em outras tantas cenas corriqueiras das escolas, tecendo desta maneira seu contexto escolar. As relações construídas no contexto escolar são diversas, múltiplas e simultâneas, numa tentativa de provar para todas as pessoas, que não se pode prender o que naturalmente é livre.

Afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão, ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber. [...] Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não.¹⁷

A escola como mediadora de relações entre as pessoas, ao desejar cumprir a Constituição e propiciar um conhecimento crítico e diverso a alunas e alunos, considera a diversidade. A realidade de cada pessoa se mistura à realidade das outras no interior da escola e vai produzindo o que pode ser chamado de contexto escolar, onde de fato acontecem as diferentes cenas do cotidiano escolar. “Na construção da identidade, a comunidade funciona como o lugar da acolhida e do suporte – uma espécie de lar”.¹⁸ Mais do que cobrar das alunas e dos alunos um senso crítico perante a sociedade, as professoras e professores devem agir da mesma forma, como parte do seu importante ofício. É no pleno exercício do diálogo que se promove o respeito às identidades, às diferenças e ao desenvolvimento do senso crítico, pois como afirma José Carlos Libâneo: “se queremos alunos capazes

¹⁶ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Art. 208. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2017.

¹⁷ VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 15.

¹⁸ LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 32.

de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor [e da professora]”.¹⁹

Os silenciamentos, venham de onde vierem e sejam quais forem, frente às questões de gênero costumam ser cruéis e difíceis de serem reparados, principalmente quando estes acontecem nas escolas, ambientes que trazem entre suas características a diversidade e a democracia.²⁰ O silenciamento é algo devastador quando se trata das questões de gênero e suas relações, uma vez que o diálogo se configura como um método mais importante do que o monólogo quando se trata da interação da educação com as relações de gênero na escola.

Ceder passivamente aos discursos excludentes e contrários às discussões de gênero e silenciar a educação por meio de atitudes que não promovam minimamente uma discussão sadia sobre as diferenças, contraria a proposta de uma educação de qualidade e de uma sociedade justa, vindo a provocar uma lacuna muito grande referente ao respeito às diferenças e todas as suas discussões. Mesmo com todas as dificuldades, a escola e a educação não podem se eximir de suas responsabilidades, visto que, em muitos momentos, foram e serão a única esperança para a transformação da sociedade.

A escola não é uma empresa, o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor. A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral unilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também, não pode estar subordinada e a serviço exclusivo do modelo econômico.²¹

Torna-se necessário ainda, nas discussões de gênero, apropriar-se de conceitos como machismo e homofobia e diversos outros afins, para que enquanto profissionais da educação e sociedade em geral problematizem, questionem e abandonem tais conceitos. E no enfrentamento ao preconceito, à discriminação, ao patriarcalismo²² e ao machismo se desconstrua nos discursos e nas atitudes tais

¹⁹ LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, n. 17, p. 153-176, 2001. p. 8.

²⁰ Muitas vezes, o debate fica prejudicado por falta de conhecimento a respeito do assunto; porém, outras vezes, o debate é desestimulado para evitar temas considerados “polêmicos”.

²¹ LIBÂNEO, 2001, p. 19.

²² Entende-se por patriarcalismo a estrutura que impõe a autoridade do homem sobre a mulher. BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 1, p. 64-73, dez. 2004.

termos, quer seja na escola ou em outros lugares, pois, como afirma Nilson Fernandes Dinis,

Questionar os limites e os preconceitos no uso da linguagem constitui também um exercício de resistência a processos de discriminação e exclusão e devem ser encorajados no espaço da educação. Um conceito é sempre uma tentativa de simplificar por meio de uma palavra, criada em um determinado contexto histórico-cultural, uma complexidade de experiências, no caso da sexualidade, uma complexidade de experiências com nossos corpos, com nossos prazeres e com outras pessoas. No entanto, questionar determinados conceitos nem sempre implica em desfazer-se completamente deles, nem negar sua utilidade e sua necessidade em determinados contextos específicos [...].²³

A escola é um espaço dinâmico que relaciona direta e indiretamente todas as pessoas que a compõe. Assim sendo, a escola em seu contexto pode unir e separar pessoas, aproximar e distanciar, agregar e desagregar. Como qualquer outra Instituição inserida na sociedade, possui suas normas, suas regras e seus deveres que certamente devem ser respeitados e cumpridos. Porém, ao desejar que as obrigações escolares sejam respeitadas e cumpridas, da mesma forma, os direitos das pessoas que a compõem devem ser respeitados e cumpridos, promovendo assim as relações de gênero na escola como proposta de colaboração da construção das identidades das personagens que a compõem.

²³ DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, n. 39, p. 39-50, 2011. p. 41.

3 O PODER NA PERSPECTIVA DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1 As Relações de Poder nos Estudos de Gênero e na Escola

As relações de poder, tais quais as questões de gênero, são construções sociais e estão, por sua vez, presentes em todas as instituições, família, escola e igreja particularmente.²⁴ Pensar as relações de poder sob a perspectiva de gênero é um alvo a ser permanentemente atingido como alternativa de discussão e de ruptura de estruturas que, em sua maioria, subjagam as mulheres em detrimento dos homens. Desarticular o poder masculino e construir redes de articulações femininas é algo essencial para se pensar gênero e a aplicabilidade da justiça e da equidade. Nos estudos de gênero, Michel Foucault é sempre muito lembrado e estudado. Guacira Lopes Louro nos lembra sobre essa importância de Foucault para a discussão de poder em relação a gênero.

Para algumas estudiosas e estudiosos feministas a aproximação a Foucault pareceu, então, um caminho fértil. O filósofo francês produziu uma análise do poder que poderia ser uma contribuição interessante para a compreensão das relações de gênero. As suas concepções de poder disciplinar e de biopoder pareciam particularmente úteis para examinar a produção dos sujeitos sociais. A perspectiva de Foucault propõe que se observe, fundamentalmente, os efeitos do poder, uma vez que o exercício do poder não se dá, sempre, do mesmo modo e com os mesmos resultados.²⁵

Poder disciplinar²⁶ e biopoder²⁷ são fios condutores das reflexões de Foucault. O autor, em sua sabedoria, ajuda a compreender que os indivíduos estão sujeitos às influências do poder por todos os lados. Existe uma espécie de “domesticação” que ocorre na família, na escola, na igreja, e em todos os espaços em que o indivíduo está inserido. Os corpos dóceis são mais aceitáveis que os corpos transgressores, de modo que transgredir a regra torna-se um ato perigoso

²⁴ Essas instituições são chamadas de Aparelhos Ideológicos do Estado pelo sociólogo francês Louis Althusser devido ao seu papel na reprodução das relações de poderes da sociedade. Cf. ALTHUSSER, Louis. *Os aparelhos ideológicos do Estado*.

²⁵ LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto Editora, 2001. p. 17.

²⁶ O poder disciplinar está vinculado ao controle dos corpos mediante normatização social. Michel Foucault trabalhou esta questão em seu livro *Vigiar e Punir*. Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

²⁷ A esse respeito, cf. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

para a sociedade heteronormativa, que se vale das normatizações para “amordaçar”, disciplinar as pessoas.

Foucault discorre que as relações de poder postas, seja pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, foram marcadas pela disciplina: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 2008:149). É pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimam comando e comandados.²⁸

Direta ou indiretamente, os estudos de gênero estão inseridos tanto nos espaços de poder quanto nas discussões, de modo que a educação não pode ficar de fora, uma vez que ela tem a capacidade de transformar a vida das pessoas de inúmeras maneiras. Fazendo um paralelo entre a escola tradicional e a nova, Moacir Gadotti lembra que

A educação tradicional e a nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. A pedagogia institucional é um exemplo disso. A experiência de mais de meio século de educação nos países socialistas também o testemunha. A educação, no século XX, tornou-se *permanente e social*. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Entretanto, há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra.²⁹

Em sua gama de possibilidades em colaborar nas reflexões que repercutirão nas mudanças sociais, a escola também pode, entre outras propostas, discutir as relações de poder que perpassam toda a sociedade envolvendo mulheres e homens e as relações de poder entre ambos, como, por exemplo, as distintas “funções” das mães e dos pais em relação às famílias e a sua participação na vida escolar das filhas e dos filhos. Sobre este particular, é praticamente lugar-comum dizer que, em reuniões de escolas, sobressaem-se as presenças de mulheres (mães ou não) em detrimento das presenças de homens (pais ou não). Como afirma Maria Eulina Pessoa de Carvalho, “a presença de um pai é sempre surpreendente, pois todas as

²⁸ FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública-RAP*, v. 44. n. 2, p. 367-83, mar./abr., 2010. p. 371.

²⁹ GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. p. 4.

professoras, de escolas públicas e privadas, reportam a presença predominante, quando não exclusiva, das mães nas reuniões de “pais e mestres”³⁰.

Sobre pais e mães, ou pais e mestres, como geralmente é utilizado, é uma longa discussão que paira sobre todas as escolas. Por que a ausência maciça de pais (os homens) e a presença quase sempre de mães (as mulheres)? O que tem nessas reuniões que as mulheres estão sempre muito interessadas, ou o que é mais provável, o que não tem nessas reuniões que os pais quase sempre estão muito desinteressados? Que poder está instalado nestas reuniões que mães e pais raramente se encontram nelas? Que poder obriga mães a participarem e desobriga pais a estarem lá? Neste ínterim, é coerente evocar aqui a situação das “mães solteiras” que, muitas vezes, criam e educam sozinhas suas filhas e seus filhos, sendo ainda muito estereotipadas pelo conservadorismo da sociedade por meio de preconceitos e discriminações. Em menor escala, quase invisíveis e distantes das críticas sociais, há também os pais solteiros, que geralmente se tornam o foco das discussões quando o caso envolve pensão.

E existem ainda as situações em que os mais variados parentes assumem as responsabilidades pela educação de crianças, adolescentes e jovens, sendo estes e estas tios, tias, avós, avôs e vários outros. Com este cenário, quando há participação destas personagens, as reuniões escolares tornam-se bem mais diversificadas, contribuindo e não desmerecendo a sua relevância e das questões de gênero. Acompanhar filhas e filhos é uma atribuição apenas da mãe? É sobre os ombros das mães (“frágeis”, “delicadas”, “que só cuidam da casa”...) que deve recair a responsabilidade do acompanhamento escolar? Estes e outros questionamentos devem ser feitos por todas as escolas. E mais ainda, que estratégias são utilizadas pelas escolas para “atrair” os pais (os homens) para suas obrigações no acompanhamento escolar de suas filhas e de seus filhos? A divisão do trabalho deve aqui ser considerada e relacionada com os compromissos escolares.

Sobre estas questões das reuniões nas escolas para tratar geralmente de notas e comportamentos de filhas e filhos, acontece uma “natural” divisão de tarefas que nem sempre é problematizada, a saber, o poder dos homens e a submissão das mulheres. Na pré-história, havia uma divisão sexual do trabalho. Enquanto o homem era responsável pela caça, no papel de provedor, a mulher aguardava seu retorno

³⁰ CARVALHO, M. E. P.de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr., 2004. p. 46.

com o alimento para preparar as refeições para a família. Apesar de todos os avanços do mundo contemporâneo, ainda é possível se perceber em muitas famílias uma divisão do trabalho análoga à constituição familiar pré-histórica, sobretudo em famílias tradicionais: enquanto o homem trabalha no ambiente da rua, a mulher fica restrita ao ambiente doméstico, com a responsabilidade do acompanhamento da vida escolar das filhas e dos filhos.

Assim sendo, a reflexão de gênero no ambiente escolar permite identificar que o sucesso ou o fracasso escolar das crianças é atribuído à responsabilidade da mãe, não à omissão do pai. Sem dúvida, a composição de gênero das reuniões de mães e pais nas escolas demonstra que o questionamento de padrões que regem a sociedade pode surgir nos debates educacionais, gerando, então, mudanças de paradigmas. Nesse sentido, Jane Felipe nos oferece informações relevantes sobre as contribuições das instituições escolares no campo das discussões de gênero

As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando normatizar os comportamentos que porventura não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só entre os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente.³¹

A construção de uma sociedade justa passa pelo debate sobre as relações sociais a partir do viés do poder, pois ainda há uma parcela da população brasileira que continua sofrendo discriminação e violações de seus direitos. No sistema patriarcal, o poder tem favorecido os homens. Mesmo ambientes em que a presença feminina é preponderante, o poder masculino se faz presente nas decisões sobre os rumos da educação.³²

³¹ FELIPE, 2007, p. 79.

³² GEBARA, I. *Vulnerabilidade, justiça e feminismos*: antologia de textos. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2010. p. 37.

3.2 Poder, Gênero e Religião

As diversas formas de violências presenciadas pela sociedade contra mulheres e homens, especialmente contra as mulheres no caso da violência doméstica denunciada e tipificada pela Lei Maria da Penha 11.340/2006,³³ se devem e estão ancoradas em grande parte por posicionamentos conservadores e reacionários diários, segundo os quais mulheres e pessoas com orientações sexuais divergentes das estabelecidas pela norma e pelo padrão são vítimas expostas do patriarcalismo, do machismo, do preconceito e da discriminação, frutos de autoritarismos advindos de instituições, entre as quais encontram-se a escola e a igreja.

Discutir sobre gênero e debater temas inerentes a ele é parte do longo processo de saída do obscurantismo em que vive parcela da sociedade, motivada pela ausência de tais discussões. Além da discussão na família e na escola, as diversas denominações religiosas presentes na sociedade são convidadas constantemente a discutirem o tema e problematizarem em seus contextos as questões de gênero, a fim de que elementos como preconceito e discriminação e tantos outros inerentes a estes não possam vingar e nem tampouco se proliferar. É preciso, entretanto, reconhecer que muitas denominações já o fazem e os sinais são tão evidentes quanto aquelas que não o fazem.

Os estudos de gênero têm sofrido muitos ataques por parte de lideranças religiosas que consideram pecado qualquer discussão sobre relações de gênero. Essa postura obscurantista contribui para a manutenção de estruturas desiguais que tiram a voz das mulheres. A desigualdade entre os direitos dos homens e os direitos das mulheres na sociedade brasileira não encontra amparo em Deus. Quem advoga a violência contra a mulher a partir de preceitos bíblicos não faz jus aos ensinamentos presentes nos Escritos Sagrados.

O diálogo da religião com o gênero é pertinente no Brasil, devido ao crescente número de indivíduos adeptos de alguma denominação religiosa. Problematicar as características divinas como características masculinas e femininas possui uma dimensão fantástica, pois a diversidade humana se encontra no seio da

³³ Rachel Soihet analisa como a violência contra a mulher se torna ainda mais dramática em relação às mulheres pobres. SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 362-400.

divindade.³⁴ Pensar que Deus (seja qual for o nome cultuado) é tão Mãe quanto Pai, tão mulher quanto homem, é uma possibilidade humana. Geralmente Deus tem sido apresentado exclusivamente como Pai, olvidando sua dimensão de Mãe, ainda que ouvidos ortodoxos pensem que chamar Deus de mãe possa ser considerado uma heresia. J. Severino Croatto nos fala sobre a sexualidade de Deus.

O normal é falar de Deus em forma sexuada. Se partirmos de que é uma pessoa (que é outro símbolo, só que ubíquo e universal nas religiões). Para que o significante “pessoa” tenha sentido, deve ser mulher ou varão. As divindades são Deuses ou Deusas. [...] Todas as representações de Deus são sexuadas: Javé, Elohim, El, Adonai, Pai-Filho, Espírito Santo.³⁵

Croatto segue seu raciocínio e oferece uma reflexão de que a predominância dos nomes masculinos sobre os femininos é perceptível e petrificada no seio das religiões, especialmente as que se orientam pela Bíblia.

A história das religiões ensina que todos os Deuses têm uma função, uma representação e um nome. Na Bíblia os nomes divinos são todos masculinos. As representações são normalmente masculinas, com algumas exceções na ordem da metáfora [...]. As funções normais do Deus bíblico são patriarcais e quiriarcais.³⁶

Vale ressaltar que esta nomenclatura, este conceito, este pensamento masculinizado solidificado nas religiões repercute em toda a sociedade, sendo perceptível que quando se fala em diferenças entre mulheres e homens, elas extrapolam o universo das diferenças biológico-naturais e avançam para a promoção das diferenças sociais, excluindo assim as mulheres de muitos espaços em detrimento do poder dos homens na sociedade.

O sistema patriarcal encontra guarida nas religiões, contribuindo para a exclusão das mulheres. Os corpos femininos sofrem vigilância constante, com o objetivo de permanecerem na “normalidade”. Transgredir torna-se um perigo. Ao nascer, os indivíduos são diferentes. Diferença não é desigualdade. A confusão desses dois conceitos acaba justificando violências institucionalizadas. Ser diferente não pode ser sinônimo de anormalidade e de condenação a carregar o fardo da indiferença social. A questão se torna inadiável, quando a desigualdade se

³⁴ Sobre esse assunto, conferir: RUETHER, Rosemary R. *Sexismo e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

³⁵ CROATTO, J. Severino. A sexualidade da Divindade – Reflexões sobre a linguagem acerca de Deus. *Revista de Interpretação Bíblica Latino-americana: Religião e Erotismo – Quando o Verbo se faz carne*, n. 38, p. 16-31, 2001. p. 18.

³⁶ CROATTO, 2001, p. 19.

transforma em um problema social e a partir desse fenômeno se produzem marginalizações e violências. A título de exemplificação, emprestando conceitos do mundo jurídico é mister aqui identificar e diferenciar igualdade formal e igualdade material.

Necessário distinguir a *igualdade formal da igualdade material*: por igualdade *formal* entende-se a isonomia do homem [e da mulher] perante a lei (tal como consta do art. 5º, *caput*, CRFB/88: “todos [e todas] são iguais perante a lei...” e igualdade *material* sendo a isonomia formal posta em prática, concretizada através de medidas que promovam a justiça social e a dignidade da pessoa humana.³⁷

Igualdade, Família, Gênero e Religião faz tempo que se esbarram nos discursos e nas práticas. Tais elementos de uma forma ou de outra promovem exclusões e indiferenças e sob um outro ângulo podem ser importantes provocadores de mudanças e de problematizações de padrões impostos e segregadores, edificando no lugar laços de amor, de afeto, de respeito e de vida.

Danilo Streck auxilia a promover um diálogo entre a Teologia e a Educação, ou entre a Teologia e a Pedagogia, ou mais ainda, entre a Teologia e as possibilidades de pensar num Deus que também é educador e não apenas castigador e julgador como muitas pessoas o propagandeiam. A obra *Correntes Pedagógicas, aproximações com a teologia (1994)* é onde ele expõe suas ideias para estas correlações. O pensador Paulo Freire é quase uma unanimidade quando se fala de educação e pedagogia no Brasil. Em sua vasta obra e em seus célebres ensinamentos, deixou para a educação brasileira verdadeiros manuais de como pensar, promover e problematizar a educação em nosso país. No tocante à teologia, Freire faz algumas contribuições significativas para a produção do conhecimento e das transformações sociais a partir da vivência da fé, demonstrando sua visão humanitária e libertadora. Sobre Paulo Freire, Danilo Streck afirma que, “em primeiro lugar, destaca-se o respeito pelo ser humano. Lutando contra as sombras e a realidade de instituições autoritárias, há uma profunda valorização da pessoa”.³⁸

Valorizar a pessoa talvez seja a solução para o fim de muitas desigualdades promovidas e testemunhadas entre mulheres e homens, atitude esta que nem

³⁷ MELLO, Cleyson de Moraes; MOREIRA, Thiago. *Direitos Fundamentais e Dignidade da Pessoa Humana*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015. p. 275. Disponível em: <<http://uniserra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788579872228/pages/276>>. Acesso em: 15 out. 2017.

³⁸ STRECK, Danilo Romeu. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Vozes, 1994. p. 28.

sempre se praticou ou se pratica. A educação pensada por Freire é aquela que liberta a pessoa para que possa transformar a sociedade, é aquela que produz efeitos nela mesma para que outros efeitos possam ser produzidos. Educação e religião a partir de Freire é uma união que pode dar certo se nenhuma for escravizada pela outra e nem tampouco estas escravizem as pessoas. Práticas respeitadas e solidárias podem transformar as pessoas e a sociedade.

Os encontros e desencontros a partir de gênero e religião podem ser (re) pensados, (re) visitados e (re) construídos de formas e possibilidades diversas. O caminho da fé não pode ser estigmatizado pela concorrência desleal entre mulheres e homens ou alicerçado em bases que subjuguem estas ou aqueles. Aproximar a teologia das discussões de gênero e buscar novas alternativas nas relações de gênero sugere pés descalços e espírito altruísta a fim de que enquanto também proposta didático-pedagógica se possa apresentar um novo caminho onde a autonomia e a liberdade sejam mais importantes do que a disputa do poder pelo poder.

É sabido que Paulo Freire não apresenta uma técnica pronta, que simplesmente possa ser aplicada em qualquer situação. O método, como ele mesmo frisa seguidamente, precisa ser reinventado. Isso não é tão simples para quem se vê confrontado com a pergunta: O que faço amanhã, quando entro na sala de aula ou quando o grupo se reúne para estudar a Bíblia? A própria realidade do educador não lhe deixa espaço para aquele momento de distanciar-se criticamente da prática e buscar novas alternativas. O sentimento de que há algo errado não chega a se materializar em propostas concretas, uma busca que também dificilmente pode ser feita de forma individual.³⁹

A influência que o poder da religião exerce sobre a sociedade é muito grande, podendo se direcionar para a opressão ou para a libertação, dependendo a condução e a pessoa que conduz. Valer-se da fé e da presença das pessoas em templos religiosos para impor e manter elementos opressivos e subjugadores me parece que não é uma proposta muito fidedigna com o que se conhece do amor e suas práticas. Seja na Escola ou na Igreja, o poder pode ser opressor e cruel, considerando que pessoas conduzem tais instituições e as pessoas estão sujeitas a se renderem aos encantos do poder e produzir a partir daí contextos que precisam serem reconfigurados a fim de que as propostas de gênero possam ser consideradas e respeitadas. Nesta linha de pensamento, Paula Cristina Lopes, ao se referir sobre Educação a partir de Karl Marx e Max Weber, assim escreve:

³⁹ STRECK, 1994, p. 31.

A educação, relação associativa (como qualquer relação social), modo de preparação dos homens para a vida social, é para Weber (tal como para Karl Marx) um mecanismo que contribui para a manutenção de uma situação de dominação de um grupo em relação a outro (na perspectiva weberiana, seja a dominação racional, carismática ou tradicional).⁴⁰

Os mecanismos de poder que existem nas Instituições (entre elas escolas e igrejas) extrapolam as paredes dos templos e das salas de aula e alcançam dimensões que nem sempre se consegue mensurar. Prova disso é a grande influência religiosa sobre temas intitulados polêmicos que quando são discutidos publicamente as opiniões de muitas pessoas tendem a se ancorar em elementos bíblicos ou por vezes puramente escatológicos.

A religiosidade cristã é um fenômeno extremamente presente na vida política do Brasil, afetando todo o espaço público e o imaginário de toda uma nação, criando formas de colocar o seu saber acima das ciências e do estado ou por vezes se mesclando aos dois de uma maneira silenciosa, criando uma extensão de poder enorme, que por vezes atua de modo invisível, afetando a vida de todos, provendo suas ideologias fora de seus templos, através das famílias, serviços de saúde, da educação, mídia e outras instituições sociais, onde homossexuais são cercados por ambientes opressores de sua orientação sexual e repressor de sua dimensão espiritual.⁴¹

O Congresso Nacional Brasileiro, por exemplo, vez por outra que o debate sobre família (s) vem à tona, as conjecturas que se leem e se ouvem são de que “a família tradicional brasileira” não pode ser afrontada.⁴² Ou ainda quando se discute sobre o aborto, as mulheres nem sempre são ouvidas ou perguntadas, predominando conceitos religiosos que nem sempre são os que as pessoas envolvidas gostariam que fossem decididos daquela forma.⁴³ O exemplo do parlamento brasileiro é uma evidência quanto às relações e correlações entre poder e religião. As proibições e permissões ecoam muito forte entre as pessoas, inclusive nos espaços políticos, orientando muitas decisões políticas sobre a sociedade. Não ficam restritas aos templos e àquelas pessoas que ali livremente decidiram viver sua

⁴⁰ LOPES, Paula. *Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2012. p. 9.

⁴¹ DA SILVA, Laionel Vieira; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. Entre cristianismo, laicidade e estado: As construções do conceito de homossexualidade no Brasil. *Mandrágora*, v. 21, n. 2, p. 67-88, 2015. p. 80.

⁴² É importante lembrar que, em relação às mulheres, a família não é um ambiente seguro, pois a violência doméstica ocorre por familiar.

⁴³ Até 2017, o aborto no Brasil é permitido em: a) estupro; b) anencefalia; c) risco à mãe. Entretanto, a Proposta de Emenda Constitucional n. 181 pretende estender a proteção à vida “desde a fecundação”. A PEC 181 foi aprovada em uma comissão da Câmara dos Deputados por dezoito homens. Na prática, se aprovada, a PEC 181 proíbe o aborto em todos os casos.

fé, mas recai sobre pessoas que nada têm a ver com a vivência da fé daquelas pessoas que escolheram suas crenças.

As dimensões da atuação das religiões dominantes ocupam espaços privados e públicos na sociedade, apesar de vivermos em estado laico, homossexuais e transexuais precisam “negociar” com discursos religiosos dominantes, objetivando o respeito ao direito de viverem em sociedade.⁴⁴

O Estado brasileiro é caracterizado e identificado como laico, porém, quando se trata das questões de gênero, as influências religiosas são demasiadas e nem sempre são sob o manto do amor fraterno, da inclusão e do respeito; geralmente vêm carregadas de julgamentos e proibições. A laicidade do Estado não está totalmente plenificada entre as cidadãs brasileiras e os cidadãos brasileiros, promovendo muitas vezes confrontos desagradáveis quando o assunto aparece. A fé possui relevância para a vida social quando promove a solidariedade e o compromisso com o próximo; porém, quando procura ditar os rumos da sociedade, torna-se questionável sua legitimidade. Danilo Streck entende que a escola possui a um tempo relações de poder e um espaço para a construção do conhecimento. Segundo ele,

A escola que expulsa os seus alunos [e suas alunas], que impede a participação da comunidade, que em suas relações reproduz o autoritarismo não tem a cara da escola que se quer numa sociedade democrática, nem é a escola que pode ajudar a construir a democracia.⁴⁵

E ele segue nos alertando:

A escola desejada deveria respeitar a cultura da criança [e de todas as pessoas], mas ao mesmo tempo não deixaria de lado a competência num sentido tradicional de dominar os conteúdos que iriam habilitá-la a ter os instrumentos de participar na sociedade. Educação crítica não é substituir biologia por política, mas politizar o próprio conteúdo da biologia.⁴⁶

A Escola, a Religião e o Poder podem conviver em harmonia, no respeito às diferenças e na condução democrática dos temas e das decisões.

3.3 Poder, Gênero e Políticas Públicas

O Poder e suas inúmeras facetas ainda é a força motora que conduz a sociedade ou pelo menos grande parte dela, produzindo a partir disso desigualdades

⁴⁴ DA SILVA, 2015, p. 75.

⁴⁵ STRECK, 1994, p. 37.

⁴⁶ STRECK, 1994, p. 37.

sociais entre mulheres e homens e conseqüentemente elementos evidentes ou não que subjuguem mulheres em detrimento do pensamento androcêntrico tão predominante na sociedade, se valendo ainda da ausência de políticas públicas emancipatórias e inclusivas.

A educação como mote para pensar a sociedade reflete sobre estas questões e propõe ou pelo menos precisaria propor novas perspectivas de pensar e problematizar as desigualdades existentes entre mulheres e homens advindas de preconceitos enraizados entre nós. Um exemplo que pode colaborar para esta reflexão é a questão das políticas públicas pensadas para todas as pessoas sem nenhum tipo de distinção ou demérito.

Ao recorrer à Educação e relacionar o tema com as políticas públicas, é mister considerar que existem ainda as políticas educacionais, sociais, culturais, econômicas e tantas outras que relacionadas ou não, ditam as “normas” sociais que seguimos e transformam ou não a sociedade. Questionar e problematizar as Políticas Públicas efetivadas ou a caminho de serem efetivadas é um modo de refletir sobre o poder que ainda separa/segrega pessoas em “caixinhas sociais” com rótulos e estereótipos, produzindo preconceitos e discriminações sem limites.

A sociedade brasileira padece daquilo que pode ser chamado de “absurdo social”: desigualdade que privilegia determinados grupos, em detrimento dos demais. Esse “absurdo social” colabora para ampliar o fosso entre homens e mulheres.⁴⁷ Ao tratar da temática das políticas públicas, as conhecidas e de fácil acesso, é preciso pautar a prática do desenvolvimento humano em relação ao desenvolvimento. As políticas públicas urbanas são uma tentativa para que haja pessoas agentes de suas próprias histórias e transformações quando se fala de desenvolvimento. Seria um equívoco submeter as pessoas a políticas assistencialistas e à prática da troca de favores por ações públicas realizadas com o dinheiro público advindo dos impostos das próprias pessoas.⁴⁸

Quando o Estado cerceia, subjuga e submete alguém, pode-se dizer que ele rouba a dignidade e a liberdade dessa pessoa. Somente em liberdade há emancipação. As políticas de gênero procuram promover a valorização da pessoa

⁴⁷ COVOLAN, Nadia Terezinha. Indicadores e políticas públicas de desenvolvimento humano: um olhar para a questão feminina. In: COVOLAN, Nadia Terezinha; OLIVEIRA, Daniel Canavese de (Orgs.). *Educação & diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. p. 51.

⁴⁸ COVOLAN, 2015, p. 56.

humana, sobretudo os direitos das mulheres.⁴⁹ Liberdade e instrução: essa é uma união transformadora para o desenvolvimento humano, promovendo uma *polis* em que as pessoas possuam consciência de seus direitos e deveres, numa palavra, consciência de sua cidadania. A educação possui uma vocação para a promoção da transformação, no sentido de desenvolver uma sociedade mais humana, pautada pelo respeito. Esse era o projeto de Paulo Freire.⁵⁰

As políticas públicas podem promover discussões a respeito do trabalho, uma vez que a sociedade brasileira atribui às mulheres a dupla jornada de trabalho, pois o trabalho doméstico tem sido realizado preponderantemente por mulheres. Alcançar espaços de trabalho fora de casa no mercado formal com salários e condições condizentes, rompendo desta forma as paredes da casa e do espaço doméstico, constitui-se num ato de libertação para as mulheres quando se trata de questões de gênero. Segundo Nádya Terezinha Covolan, “é o trabalho fora de casa que contribui mais para o empoderamento das mulheres.”⁵¹

Desnaturalizar relações desiguais entre mulheres e homens e problematizar tradições precisa estar na ordem do dia das Políticas Públicas e Sociais especialmente. A independência financeira das mulheres salva vidas (quando se discute violências contra as mulheres) e não se pode abrir mão desta conquista que passou e passa pelas políticas de gênero, políticas para mulheres, políticas públicas e sociais, fruto e semente do árduo trabalho de muitos movimentos, entre eles os movimentos sociais no Brasil e fora dele.⁵²

Promover Políticas de Gênero não se trata de integrar as mulheres ao modelo androcêntrico de mundo e de sociedade. Isso não é inclusão de gênero. Isso é um desrespeito e colabora para a manutenção de uma ordem já estabelecida, produzindo poucos efeitos transformadores. Trata-se de considerar e valorizar as experiências femininas para a composição de uma sociedade mais justa e igualitária.⁵³

Políticas Públicas devem ser pensadas de pessoas para pessoas, contando desta forma com a participação da população em suas definições e tomadas de decisões. As possibilidades para isto são muitas, voto, audiências públicas,

⁴⁹ COVOLAN, 2015, p. 55.

⁵⁰ COVOLAN, 2015, p. 56.

⁵¹ COVOLAN, 2015, p. 56.

⁵² COVOLAN, 2015, p. 56.

⁵³ COVOLAN, 2015, p. 57.

reuniões, acompanhamentos das administrações públicas e tantas outras formas. O poder público tem o dever de ser transparente e eficaz junto à população e a população por sua vez tem o direito e o dever de participar das decisões na cidade que vive.

Entre as políticas públicas, as de maior alcance são as políticas educacionais e as de saúde. Tanto na educação quanto na saúde, o público predominante é feminino. Sobretudo as políticas educacionais podem ser promotoras de transformação.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.⁵⁴

Para não fechar a discussão, pode-se perguntar e fica em aberto o seguinte questionamento: Que relações existem entre o público, o privado e o doméstico? Uma ideia é certa, é urgente que Políticas Públicas sejam pensadas para o cumprimento da igualdade entre mulheres e homens, seja no âmbito público ou privado, na escola, ou quaisquer outros espaços públicos, para uma sociedade mais respeitosa e mais justa, numa perspectiva de justiça social.⁵⁵

⁵⁴ OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais, conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

⁵⁵ COVOLAN, 2015, p. 58. É preciso lembrar que uma das grandes conquistas do movimento feminista de segunda onda no Brasil foi a definição de que o “privado é político”. Sobre o desenvolvimento do movimento feminista no Brasil, ver: COSTA, Ana Alice Alcântara Costa. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: PISCITELLI, Adriana et al. *Olhares feministas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. p. 51-77.

4 GÊNERO E PODER NO CONTEXTO ESCOLAR: NOVAS PERSPECTIVAS

4.1 Considerações Gerais sobre Currículo e Planos de Ensino

Diante das muitas questões relativas às escolas uma pergunta pode ser feita: Os Documentos oficiais das Escolas contemplam a linguagem inclusiva e as Questões de Gênero? Os documentos escolares possuem uma linguagem masculina, fato que acaba invisibilizando as mulheres que ocupam o espaço escolar. Profissionais da educação possuem o imperativo ético de conhecer o arcabouço legal e documental do seu ambiente de trabalho; entretanto, a leitura precisa ser crítica no sentido de problematizar a linguagem masculina e propor uma linguagem inclusiva.

Dito isso, lembremos dos Planos de Ensino ou Planos de Aula nas Escolas. Os referidos Planos, a princípio, existem nas escolas como instrumentos, guias, orientadores de como se dão ou se darão as aulas ministradas em sala junto às alunas e alunos. Os Planos de Ensino via de regra devem contemplar um currículo que esteja minimamente em sintonia com o contexto da escola em que se almeja aplicar o referido plano. Isso significa que meninas e meninos, mulheres e homens devem ser considerados e respeitados em suas mais diversas diferenças. A respeito do Currículo e as relações de gênero, Tomaz Tadeu da Silva afirma que

Não se pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos importantes *insights* da pedagogia feminista e dos estudos de gênero. Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo.⁵⁶

Um bom plano de ensino mantém-se aberto para a produção coletiva do conhecimento, com respeito às diferenças e valoração das diferentes epistemologias. No entanto, há a necessidade de se ter os “pés no chão”, ou seja, o reconhecimento do que é possível a partir da realidade local. A partir disso, é

⁵⁶ SILVA, 2015, p. 97.

possível partir para a problematização dos modelos de ensino-aprendizagem, questionando sua exequibilidade. Cada Plano de Ensino traz consigo a experiência adquirida sobre tantos assuntos pela professora ou pelo professor, bem como uma série de impressões e verdades que ficam muitas vezes explícitas ou implícitas nos próprios textos dos Planos e nas aulas ministradas em sala.

A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria-prima da escola é sua visão do futuro. A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida.⁵⁷

Ao indagar sobre a produção dos Planos de Ensino nas escolas, pode-se inquirir também e promover um debate sobre a presença de autoras junto aos autores nas referências bibliográficas dos distintos Planos. A presença de nomes de mulheres nas referências ainda é uma questão que não está consolidada, pois é grande ainda o número de autores em detrimento de autoras. Isso vai contra as discussões de gênero e mais uma vez inviabiliza as mulheres nos textos e discursos educativos.

As obras escritas por autoras podem ser mais utilizadas e mais consideradas pelas professoras e pelos professores nas ementas e nas discussões em sala de aula, como proposta de desconstrução das verdades afirmadas e muitas vezes impostas por obras escritas por homens por exemplo. Ademais, não se trata de fazer um “caça aos bruxos”, supervalorizando autoras e queimando na fogueira da ignorância as obras dos autores, trata-se de promover um equilíbrio, especialmente sob a ótica de gênero e da equidade das relações.

Sobre a presença de mulheres no universo da educação e do conhecimento, destaca-se a Festa Internacional Literária de Paraty (FLIP) onde diversos sites registraram a presença maciça de mulheres na edição de 2017, ano em que a feira completou 15 anos.⁵⁸ Valorizar as mulheres e destacar suas obras literárias num evento tão importante como o da cidade de Paraty no Estado do Rio de Janeiro é um avanço, mas ao mesmo tempo uma correção, dada a ausência de destaque às mulheres autoras em anos anteriores. É digno de nota esta festa que trouxe para a

⁵⁷ GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. p. 9.

⁵⁸ FÓRUM. *Flip 2017*: Pela primeira vez, número de autoras mulheres é maior que o de homens. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2017/05/30/flip-2017-pela-primeira-vez-numero-de-autoras-mulheres-e-maior-que-o-de-homens/>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

roda nomes de famosas e anônimas em meio às letras de poemas, poesias, versos e prosas.

Nas escolas, não se trata de minimizar a questão ou apresentar justificativas dizendo que há pouca produção de mulheres autoras e que tais obras não estão no universo dos livros didáticos. Será? A questão está para além disso. Destacar a presença de mulheres autoras nos Planos de Ensino é uma questão de justiça de gênero perante as relações de gênero, pois se inexistente a presença de autoras nas ementas dos Planos de Ensino, o conhecimento ministrado e aprendido fica no mínimo fragilizado.

A informação será mais uma vez apenas a partir do olhar e do texto escrito por homens, constituindo-se numa leitura e numa escrita de versão única e num ensino-aprendizagem masculinizado e androcêntrico apenas, tal qual a própria história escrita a partir de uma visão europeia, onde indígenas e negros são apresentados como selvagens e desprovidos de alma. É o perigo da história única.⁵⁹

As salas de aulas, como espaços promotores do conhecimento, direta e indiretamente permeadas por espaços de poder, precisam contemplar em suas discussões os discursos de mulheres e homens de maneira simultânea se possível. Porém, o simples fato de trazer para o debate a figura de mulheres em sintonia com o pensamento dos homens já é um grande avanço para as relações de gênero na escola, oportunizando desta maneira nos diversos componentes curriculares, ideias diferentes e olhares diferentes para alunas e alunos, construindo desta maneira uma rede de ensino e aprendizagem em sintonia com as relações de gênero e suas propostas.

Muito além das salas de aulas, os Planos de Ensino repercutem em toda a comunidade escolar e conseqüentemente em toda a sociedade por meio das alunas e alunos, professoras e professores, mães e pais que produzirão ou reproduzirão ideias e formarão suas opiniões a partir do que aprenderam, desaprenderam ou ouviram no ambiente escolar. O sucesso ou insucesso dos Planos de Ensino poderá estar relacionado à importância que se dá à diversidade na educação.

Para além dos Planos de Ensino, há também nas Escolas outros instrumentos que precisam a seu modo formularem e promoverem Justiça de Gênero na Educação, a saber os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os

⁵⁹ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Disponível em: <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Regimentos Internos, que nem sempre são de conhecimento público. A justiça de gênero também pode acontecer quando nos PPPs e nos Regimentos Internos das Escolas as meninas e os meninos, as mulheres e os homens são considerados com equidade e com respeito em suas individualidades e não a mera e conivente manutenção da linguagem gramatical e a justificativa linguística de que quando se fala “todos” está se falando para mulheres e homens ou ainda quando se escreve “alunos” está se referindo às alunas também.

Esta questão se traduz num esforço diário das relações de gênero junto à linguagem, no que diz respeito à oralidade e à escrita. Não é simples confusão entre gênero gramatical e gênero sexual, nem tampouco novo modismo. É algo muito maior que atravessa a linguagem e se consolida no discurso, muitas vezes machista e desrespeitoso. Os enfrentamentos são muitos e constantes neste campo de discussão e as aprendizagens estão num processo gradativo de construção, especialmente sob a ótica das relações de poder que na perspectiva de gênero afetam profundamente as relações.

O PPP de uma escola é um instrumento importante para a promoção e efetivação de Políticas Educacionais na Escola e deve consolidar nela a produção do conhecimento, o respeito à vida e à diversidade humana. O PPP que contempla o respeito às diferenças por certo promoverá um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e humanizado, onde cada pessoa será respeitada em sua individualidade e em suas diferenças. As relações entre os sujeitos, construídas nas escolas, que via de regra perpassam os Planos de Ensino, os Projetos Políticos Pedagógicos e os Regimentos Internos, precisam considerar as relações de gênero como parte do processo; caso contrário, elas estariam promovendo uma escola “desgenerificada”.

Estas relações e práticas não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. Neste sentido, a escola, como um espaço social que se tornou ao longo da história, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. No Brasil, como em vários países, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos, a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas. Para atender a esses novos grupos, a escola foi também obrigada a transformar-se. No entanto, ele transformou-se sem alterar uma das suas características principais: a de constituir-se

como um espaço diferenciador, isto é, como uma instância que produz diferenças.⁶⁰

A importância de se discutir Gênero é sempre atual e de urgente relevância. Os debates sobre gênero, sejam nos espaços escolares ou quaisquer outros espaços, colaboram sobremaneira no empoderamento das mulheres, bem como no aprimoramento das relações entre mulheres e homens, no que tange principalmente à prática do respeito às diferenças e no rompimento de paradigmas de poder, onde quase numa totalidade os homens mandam e tem o controle. As Relações de Gênero configuram-se diariamente em bandeira de luta de todas aquelas pessoas que buscam nos meios educacionais, nos movimentos sociais, nas reuniões partidárias, nos encontros das igrejas e em toda a sociedade a equidade entre mulheres e homens. A luta, às vezes, é inglória, mas não pode deixar de acontecer. A escola, como “espaço naturalmente diferenciador”, pode e deve colaborar com esta reflexão, motivando inclusive outras instituições a fazerem o mesmo.

Recorrer ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é um bom exemplo para contemplar a diversidade humana na escola, garantir a adaptação inclusiva em seus documentos oficiais, reeditar seus discursos e discutir de maneira sólida as relações de gênero sob a ótica da equidade. Entre seus princípios norteadores, podem ser encontrados alguns, que dizem que:

[...] a construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas; a educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a promoção da educação intercultural e de diálogo inter-religioso constitui componente inerente à educação em direitos humanos; a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica.⁶¹

Como cada indivíduo aprende de seu modo, o diálogo promovido na escola auxilia na construção das relações humanas. O dilema se apresenta quando, de maneira discreta e sutil, determinadas pautas são evitadas e raramente ou nunca

⁶⁰ LOURO, 2001, p. 26.

⁶¹ BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação. Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, 2003. p. 17. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

fazem parte das discussões em sala de aula, deixando desta maneira de discutir junto às alunas e aos alunos temas importantes da sociedade como, por exemplo, as relações de gênero, a gravidez na adolescência, a sexualidade, as relações familiares, os afetos e seus desdobramentos, as violências de gênero, não permitindo que no processo ensino-aprendizagem temas como estes colaborem no conhecimento e senso crítico discente, ficando ausentes dos Planos de Ensino e de outros documentos escolares.

4.2 Propostas para elaboração de Planos de Ensino Inclusivos

O silenciamento em não falar na escola sobre Gênero, Feminismos e Diversidade deve de maneira gradativa ceder lugar ao diálogo e à informação, a fim de que toda a comunidade escolar possa ser protagonista na escola e na sociedade quando o assunto for diferenças entre pessoas, entre os sexos, diferenças entre mulheres e homens, situações de homofobia e tantas outras demandas próprias do contexto escolar e da diversidade humana. Ademais, essa proposta está ancorada no Art. 3º da Resolução n. 1 de 30 de 2012 do Conselho Nacional de Educação que trata sobre Educação em Direitos Humanos.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.⁶²

A professora ou professor, ao presenciar uma cena de desrespeito ou de violência de gênero em sala de aula ou em qualquer lugar da escola, muito além de mediar o conflito e buscar auxílio ou ainda reportar o caso aos órgãos competentes se necessário, é pertinente que em suas aulas promova discussões e convide suas

⁶² BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1, p. 48. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 fev. 2017.

colegas professoras e seus colegas professores para fazerem o mesmo. Importante que se discuta a questão e busquem-se meios para que situações semelhantes sejam evitadas e a referida escola possa reforçar a cultura do respeito, se tornar aos poucos inclusiva ou mais inclusiva e um espaço destas discussões sem discriminações ou quaisquer tipos de preconceitos. “Uma mudança de denominação só é significativa quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes.”⁶³

A linguagem é um elemento bastante importante para esta análise. Imagine-se uma aluna ou um aluno que ofendeu verbalmente uma colega ou um colega com palavras esdrúxulas atingindo a dignidade e a honra da pessoa em questão. Como proceder diante de situações como essas? Como a Escola pode intervir a fim de que cenas de xingamentos e ofensas sejam evitadas em salas de aula, corredores, pátios e outros espaços? Como professoras e professores podem agir a partir de uma ofensa entre colegas?

A linguagem que agride pode se tornar a linguagem que respeita, mediante um trabalho junto à Escola onde todas as personagens envolvidas sintam-se responsáveis pela construção do respeito coletivo que deve reger uma Instituição de Ensino. “Convém destacar também que a escola é ainda a chance de acesso ao mundo do conhecimento, para fazer frente ao mundo da informação. Informação e conhecimento são termos que andam juntos, mas não se equivalem”.⁶⁴

A gramática que se utiliza em sala de aula, especialmente pelas professoras e pelos professores de Língua Portuguesa, precisaria ser deveras problematizada quando em questões de gênero surge a discussão da linguagem. Nos primeiros anos da escola, geralmente aprende-se regras gramaticais que regem toda a educação. Aprende-se nos anos iniciais que existe o Feminino e o Masculino das palavras em geral, aquelas palavrinhas que designam o oposto de cada ser, como por exemplo, feminino de homem, mulher e assim por diante.

Uma problematização que se pode pensar sobre a questão é: por que ao longo dos anos as crianças, adolescentes, jovens e adultos vão “esquecendo” os femininos das palavras e ficam na maioria das vezes só com definições masculinas? “Masculinizam-se” as palavras e praticamente quase toda a realidade existente e na mesma maioria das vezes o feito é tido como “normal” e para a grande maioria das

⁶³ LÜCK, 2014, p. 47.

⁶⁴ LIBÂNEO, 2001, p. 20.

peças está perfeitamente bem assim mesmo. Observar a maneira como as pessoas se referem aos objetos e às pessoas no cotidiano é um bom exercício para comprovar esta ideia das questões femininas como sendo masculinas e da referências às pessoas como sendo todas homens. Ou não é assim? De um lado há o cumprimento da letra no papel e de outro o discurso machista do dia a dia.

Consciente ou inconscientemente as pessoas passam a nominar tudo ou quase tudo no masculino e não se dão conta ou se dão sim, mas ignoram por considerarem irrelevante e desnecessária a discussão. O exemplo mais clássico sobre essa discussão é em um lugar qualquer (a escola é um deles) onde há a presença de mulheres e homens, meninas e meninos e alguém se referir às pessoas ali presentes como “todos”, ignorando completamente a presença das mulheres e das meninas, julgando estar cumprindo rigorosamente as regras gramaticais sendo desnecessária a referência “todas e todos”, uma vez que no “todos” as pessoas do sexo feminino estão perfeitamente contempladas.

O modo como a professora ou o professor, ou como as demais profissionais e os demais profissionais da escola, comunica-se em sala de aula ou fora dela com as alunas e com os alunos é uma boa referência para cada profissional da educação se questionar se sua linguagem está numa dinâmica inclusiva ou não.

Que a gramática, a ortografia, a língua portuguesa, os dicionários deveriam oficialmente sofrer alteração e adaptação não resta dúvida quando a questão é gênero e suas relações. Porém, até que isso não aconteça formalmente, os discursos e os Planos de Ensino podem ser adaptados e corrigidos, contemplando mulheres e homens, elas e eles, professoras e professores, alunas e alunos, todas e todos.

E não se trata de “criar caso” ou uma “nova modinha”, “uma invenção ou alteração impiedosa e ilegal na língua portuguesa e na gramática” ou ainda “algo desnecessário”. Trata-se de promover discussões sobre estas problemáticas e rever cada passo que a Educação tem dado no tocante à promoção das discussões de Gênero no contexto escolar, contexto este que não é nada homogêneo como muitos pensam e querem que seja; pelo contrário, é heterogêneo. Esse fator precisa ser considerado e problematizado urgentemente.

É possível adaptar e repensar os Planos de Ensino numa perspectiva de gênero e suas relações. É possível construir uma educação e uma escola inclusiva e integradora, sem ameaçar pessoas ou afrontar valores diferentes entre as pessoas.

É possível discutir sobre mulheres e homens, meninas e meninos, sobre pessoas, sem desmerecer nenhuma pessoa.

5 CONCLUSÃO

Para não concluir, questionar sistemas hierárquicos, machistas, impositivos e autoritários e refazê-los à luz da liberdade e da sabedoria é uma batalha constante, e parece que é um caminho apontado no texto de Gebara,⁶⁵ uma vez que, no entender da autora, é preciso considerar e valorizar o dia a dia, o cotidiano, a sabedoria popular produzida também através das mulheres e de suas experiências com a vida. Um novo jeito de viver e de conhecer é possível a partir de nossa consciência sobre o que está posto, e propor um despertar de ideias e atitudes.

A educação tem a singular missão de colaborar na transformação de pessoas para o mundo, como bem nos apontou Paulo Freire em uma de suas frases célebres: “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Pensando desta maneira, é possível conceber uma educação desatrelada de “ismos” e considerar uma educação onde profissionais e educandas/educandos convivam aprendendo e aprendam convivendo. As relações de poder e as relações de gênero não precisam se tornar um campo de guerra se for optado pelo caminho do respeito, da sobriedade e da imparcialidade do conhecimento.

Refazer o caminho do “como produzir conhecimento” não se trata de negar a história, tomar o lugar da outra pessoa e nem tampouco apagar o passado. Seria insensato assim o fazer. Trata-se sim de reconduzir o diálogo afim de que o respeito e a dignidade sejam convidados de honra, e as injustiças constatadas sejam reparadas e evitadas. Trata-se ainda de se valer das capacidades, forças e disposições em promover e produzir novos conhecimentos onde mulheres e homens não sejam apresentadas (os) como rivais, ou como um (a) superior ou inferior à/ao outro (a), que diferentes orientações sexuais não sejam tidas ou concebidas como “obra do demônio” ou “doença a ser curada”, mas como seres humanos dotados de liberdade, desejos, vontades e capacidades, resguardadas (os) em iguais direitos e oportunidades.

⁶⁵ GEBARA, Ivone. As epistemologias teológicas e suas consequências. In: NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (Org.). *Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso LatinoAmericano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 31-50.

Sobre a produção do conhecimento com relação à valorização das questões de gênero, Gebara propõe o que ela chama de “epistemologia da vida ordinária”.⁶⁶ Para além dos conceitos e das definições, vale a reflexão sobre a valorização da vida diária, a vivência natural daquilo que faz parte do cotidiano. Viver de maneira natural e com suas coisas naturais parece ser um pouco da proposta da epistemologia da vida ordinária, aquela que acontece seguindo o curso da vida. É a epistemologia dos seres humanos, a epistemologia dos mortais, dos que enquanto humanos vivem, na maioria das vezes anonimamente.

No contexto escolar, cenário desta pesquisa, a concretização da epistemologia da vida ordinária seria a maneira de fazer e acontecer o que se convencionou chamar de ensino-aprendizagem. É a educação que favorece o encontro entre as pessoas, o discurso do respeito e não o discurso do ódio e da discriminação. É a maneira leve de aprender e ensinar considerando que a vida é um grande arco-íris composto de tantas cores e nenhuma é melhor ou mais bonita do que a outra, mas todas se complementam na diversidade para que haja o espetáculo final.

É considerar e reconhecer o processo de construção social e cultural; é considerar que as pessoas estão sempre em processo de construção, e que nesse processo não há e nem pode haver a/o mais importante e a/o menos importante. Existe a diferença. É discutir relações de poder e gênero sob o aspecto da interação e socialização, onde haja a presença da democracia conduzindo os diálogos e cada participante possa ter voz e vez. Isso talvez tenha muito a ver com o que afirmou Moacir Gadotti.

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E se ela quiser sobreviver como instituição, no século 21, precisa buscar o que é específico dela numa sociedade de redes e de movimentos que é a sociedade atual. A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha.⁶⁷

A história das mulheres não pode, nos tempos atuais, aceitar tranquilamente o segundo lugar, a margem da grande história escrita por homens e seus

⁶⁶ GEBARA, 2008, p. 33.

⁶⁷ GADOTTI, Moacir. *Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI*. São Paulo: USP, 2008. p. 2.

pensamentos machistas e subjugadores ou por mulheres que, chegando ao poder diante da situação colocada, se tornam “coniventes” com o autoritarismo. A proposta da epistemologia ordinária é justamente apontar e lembrar que no viés do respeito e da coletividade, tem mãos femininas tecendo os fios da história. Na Escola onde se ensina e se aprende também há mulheres na construção da educação.

No ambiente escolar, há outras personagens que, questionando os padrões, existem e precisam ser tão respeitadas(os) como qualquer outra pessoa. A Epistemologia da Vida Ordinária aponta ainda que para a promoção da igualdade entre mulheres e homens é urgente o respeito às mulheres e às diferenças e ainda seus espaços conquistados e aqueles a serem conquistados na sociedade. Como promover igualdade se se continua desigualando as mulheres em sua condição feminina e as pessoas em sua condição de seres humanos e livres?

Apostar numa educação promotora de um conhecimento humanizado e no consequente desafio de reconhecer o conhecimento produzido longe dos cenários formais e segregadores é a proposta desta epistemologia pensada por Ivone Gebara. De quantas maneiras podemos conhecer e sentir? De quantas maneiras podemos aprender numa roda de conversa, de brincadeiras, de músicas, de tererê ou chimarrão?

E as conversas acaloradas dos jovens nos intervalos das aulas? E as intermináveis conversas nas redes sociais? E as mulheres rendeiras ou fiadeiras? E as lavadeiras da beira do rio? O que dizer das cantadeiras de côco do Nordeste do país, e sobre as mãos ligeiras das bordadeiras do Sudeste? E as cantorias e rezas das beatas? E as donas de casa? E... Como são bonitos e sutis os tantos modos de aprender e de conhecer nesta “vida ordinária”.⁶⁸

O corpo fala e os gestos traduzem muito daquilo que está internalizado. Em uma canção de Maria Bethânia, um dos trechos diz que “o mais importante do bordado, é o avesso”. Talvez seja preciso olhar com mais precisão para o avesso, e não supervalorizar tanto o que se mostra superficialmente. As relações de poder construídas na sociedade podem ser mais imparciais e altruístas se não forem obstruídos severamente os caminhos dos feminismos, dos gêneros e das diversidades.

⁶⁸ GEBARA, 2008, p. 35.

Ao observar o processo de afirmação de Cidadania na história e voltar o olhar para as entrelinhas da sociedade e da educação, encontra-se com muita propriedade as vozes feministas da Teologia em favor de mais espaço, dignidade e reconhecimento para mulheres e homens, e não apenas como meras corroboradoras de privilégios masculinos e repetidoras de “améns” e “sim senhor”.

Filha do século XX, a Teologia Feminista surgiu como referência para se constatar que as mulheres têm seu espaço e merecem ocupá-lo na história da humanidade. Motivada por textos bíblicos que fazem referência às mulheres, o século XX viu nascer uma “nova mulher”, uma nova personagem, detentora de uma nova consciência de si mesma, forte, capaz de interpretar a realidade à luz de sua própria história e de suas experiências, capaz também de suas próprias hermenêuticas.

Entrementes à Teologia Feminista, encontram-se as discussões latentes do universo da Educação. A educação é um espaço tão dinâmico que no dia a dia as novidades vão se misturando às lutas e a vida educacional vai assim acontecendo. É de suma importância nos tempos atuais discutir as relações de poder sob o viés das relações de gênero, uma vez que no contexto escolar se manifestam distintas formas de relacionamento e todas devem ter o olhar atento dos profissionais da educação e das diversas áreas do conhecimento que ajudam a pensar e discutir estes assuntos.

As atrizes e os atores que compõem os bancos escolares e os pátios das escolas e universidades de hoje não são muitos diferentes das/dos que ocuparam outrora, talvez tenham sonhos mais evidentes, olhares diferentes, desejos e vontades diferentes, maneiras de ver, pensar e viver o mundo diferentes, são diferentes na igualdade e iguais na diferença e todas e todos direta ou indiretamente almejam aprender na diferença, sob o símbolo do respeito.

E os “mundos” aos poucos foram se cruzando, as reflexões e lutas não ficaram apenas no campo da Teologia Feminista, muitas áreas do conhecimento foram provocando discussões sobre as relações de gênero e suas relações com outros temas, como é o caso da ideia de “Poder” presente em muitas(os) autoras e autores, especialmente em Michel Foucault. O verbo calar foi cedendo espaço ao verbo anunciar, e assim o século XX, testemunha de muitas mudanças, viu a chegada de novas ideias, ideias estas que foram promotoras de uma nova teologia, a teologia feminista, provocadora de outras tantas ideias libertadoras na sociedade.

Mister também é ressaltar que não se trata de pensar numa teologia feminista intimista, dissociada de outras discussões. Não é uma reunião de comadres que se reúnem para discutir como foi o dia ou sobre novas formas de fazer o mesmo tapete de crochê. Trata-se de uma teologia inserida no tempo e no espaço com propostas de mudanças e de novas análises, de buscar o Poço de Jacó na alegria de encontrar água limpa e abundante, na certeza de que os “verdadeiros adoradores adoram em espírito e verdade” (Jo 4.23).

É um bordado que feito a tantas mãos vai alinhavando novas conquistas na comunidade, na sociedade e também na própria educação, constituídas de gêneros. As relações de gênero, sob a ótica da teoria é o instrumental de análise para essa nova maneira de pensar a presença das mulheres na educação, na religião, na sociedade, no trabalho, na vida. É o fio que conduz a novas costuras, é o mar com sua imensidão, que gigante no horizonte abre-se para uma nova reflexão com delicadas ondas de respeito e humanidade.

A proposta apresentada por Wanda Deifelt⁶⁹, em seu artigo *Temas e metodologias da Teologia Feminista*, identifica três passos para a reflexão, nestas questões de poder e gênero, a saber: Primeiro Passo: “Consciência de exclusão”⁷⁰ – A consciência talvez seja uma das principais vertentes de reflexão do mundo do conhecimento, pois aí encontram-se elementos para pensar a própria existência e o mundo que rodeia. Ao evocar o saber filosófico no quesito consciência, traz-se à recordação a frase épica de René Descartes que diz “Penso, logo existo”.

Para refletir sobre a consciência de exclusão no universo feminino e na sociedade, é coerente escorar a análise no pensamento cartesiano, uma vez que com a tomada de consciência consegue-se entre outras possibilidades compreender e constatar a hecatombe de exclusão em que as mulheres, pessoas negras, povos indígenas, homossexuais, pobres, pessoas deficientes, entre outras tantas pessoas foram relegadas, alijadas, discriminadas e ignoradas na história. Trata-se de constatar que esta parte da humanidade, nem sempre tiveram seu espaço respeitado, ficando como “contrapeso” da sociedade e especialmente as mulheres como “parideiras” e mentoras de toda sorte de erros e pecados.

⁶⁹ DEIFELT, Wanda. *Temas e metodologias da teologia feminista*. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas 2003. p. 171-186.

⁷⁰ DEIFELT, 2003, p. 179.

Considerar uma Reflexão Feminista no viés da Educação, da Teologia ou de quaisquer áreas do conhecimento é reconstruir pontes com tijolos novos unidos com a massa da igualdade, a fim de que “desumanidades” não se proliferem e nem inverdades se perpetuem quando o tema envolve “os esquecidos da história” e suas histórias, mais ainda suas qualidades e direitos.

Segundo Passo: “Uma tradição de nós mesmas”⁷¹ – Ser colocada em segundo plano é diferente de aceitar ficar e permanecer em segundo plano. Entre protagonistas e antagonistas da história, entre protagonistas e elenco de apoio, encontra-se a hermenêutica feminista. Pensar a história das mulheres na história é considerar que ainda que alguns queiram as mulheres não podem ser afastadas e ignoradas da mesma. Refletir e procurar desconstruir discursos machistas e excludentes que alijam as mulheres na história da humanidade é afirmar e reafirmar o seu papel na história humana. Não se pode simplesmente aceitar o papel de sombra ou de acaso, é preciso afirmar a “pessoalidade”, a individualidade das mulheres na sociedade e conferir-lhes o lugar que têm na construção de um mundo novo.

Terceiro Passo: “Reconhecimento de Tradições Alternativas”⁷² – Reavaliar normas e métodos e reconfigurar a teologia a partir da ótica feminista é a proposta deste passo. A proposta apresenta uma mulher “escritora” de sua própria história e não apenas leitora apática, estagnada e paciente, subjugada pelo poder machista. A hermenêutica dos textos vigorará a partir deste passo num horizonte onde os elementos próprios do enredo feminino sejam valorizados e considerados e (re) alocados na história da humanidade.

Recriar e revisar são verbos muito pertinentes, uma vez que as mulheres são convidadas a vir para a roda e costurarem suas novas roupagens, suas novas histórias. Virem para roda e tecerem novos horizontes, onde o respeito e o empoderamento sejam fios condutores, onde a recriação seja obra coletiva e não determinação de alguém ou de alguns. A experiência latino-americana deve ser considerada ao se falar desta parte do mundo, pois a criatividade e a simplicidade são marcas registradas no fazer teologia feminista e direitos humanos nestas terras martirizadas.

Sobre Gênero, assim evidencia Vanessa Cristina Santos Matos

⁷¹ DEIFELT, 2003, p. 181.

⁷² DEIFELT, 2003, p. 183.

O gênero é uma forma de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando as (os) historiadoras (es) procuram construir conhecimento histórico a partir do conceito de gênero, legitimam e constroem as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1992a). Gênero seria o conhecimento sobre a diferença sexual, ou seja, uma leitura social que estabelece significações as diferenças corpóreas percebidas historicamente, tratam-se, portanto de diferenças socialmente construídas sobre o “masculino” e o “feminino” que se expressam dentre outras maneiras, na divisão sexual do trabalho, nas relações de poder, no âmbito doméstico, na produção e reprodução. Sendo, portanto, uma categoria de análise histórica, constitutiva das relações sociais.⁷³

A proposta junto às autoras e aos autores citadas (os) que nortearam esta pesquisa foi levantar elementos que possam servir de reflexão para a educação e seu contexto escolar, pois a escola é um espaço diverso, propício ao aprendizado e uma senda de muitas outras possibilidades. Entre as ideias pré-concebidas esteve a de discutir ideias fundamentais como a de educação, gênero, sexo, sexualidade, poder, masculino, feminino, escola e a sociedade, trazendo à tona que elementos como estes estão presentes nas diversas áreas do conhecimento, nos mais variados espaços escolares. Ao tratar da questão de Gênero, Margareth Rago baseada em Joan Scott traz uma importante reflexão, que vale a pena considerar.

A categoria do gênero, já observou Joan Scott, não nasce no interior de um sistema de pensamento definido como o conceito de classes em relação ao marxismo. Embora seja apropriada como instrumento analítico extremamente útil, procede de um campo profundamente diverso daquele que tinha como horizonte a emancipação social de determinados setores sociais.⁷⁴

Pensando desta maneira, esta pesquisa foi construída, não como algo já pronto e definido, mas como um processo que está em construção, e que na linha de uma leitura e escrita libertadora deseja protagonizar novas reflexões acerca do tema.

⁷³ MATOS, Vanessa Cristina Santos. Um estudo histórico das relações de gênero e classe. *Saber Acadêmico*, Revista Multidisciplinar da UNIESP, n. 7, p. 57-73, jun., 2009. p. 65.

⁷⁴ RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Orgs.). *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p. 8.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Disponível em: <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 1, p. 64-73, dez. 2004.

BARROSO, João. Integração e Competências para uma nova visão de gestão. In: FIGUEIREDO, Hermes et al. *Liderança e Educação: Formação de líderes na dinâmica do ensino superior/organização de Fábio Garcia dos Reis*. São Paulo: editora de Cultura, 2012.

BEAUCLAIR, João. Psicopedagogia: ensinantes e aprendentes no processo de aquisição do conhecimento. *Revista Científica da FAI*, Santa Rita do Sapucaí, MG, v. 7, n. 1, p. 46-51, 2007. p. 48. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74438126/artigo_psico.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação. Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, 2003. p. 17. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Art. 208. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. *Resolução CNE/CP 1/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1, p. 48. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BRUNO, Lúcia. Poder administrativo no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. *Estudos Feministas*, Ano 3, jul./dez. 1995. p. 547. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16472/15042>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

CARVALHO, M. E. P.de. Modos de educação, gênero e relações escola–família. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr., 2004.

COLEMAN, Daniel; HUSÉN, Torsten. *Tornar-se Adulto numa sociedade em Mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. *Notificação sobre a situação do "Índice" de Livros Proibidos*. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19660614_de-indicis-libr-prohib_po.html>. Acesso em: 08 nov. 2017.

COSTA, Ana Alice Alcântara Costa. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: PISCITELLI, Adriana et al. *Olhares feministas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. p. 51-77.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

COVOLAN, Nadia Terezinha. Indicadores e políticas públicas de desenvolvimento humano: um olhar para a questão feminina. In: COVOLAN, Nadia Terezinha; OLIVEIRA, Daniel Canavese de (Orgs.). *Educação & diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015.

COVOLAN, Nadia Terezinha; OLIVEIRA, Daniel Canavese de. *Educação & diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões*. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

CROATTO, J. Severino. A sexualidade da Divindade – Reflexões sobre a linguagem acerca de Deus. *Revista de Interpretação Bíblica Latino-americana: Religião e Erotismo – Quando o Verbo se faz carne*, n. 38, p. 16-31, 2001.

DA SILVA, Laionel Vieira; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. Entre cristianismo, laicidade e estado: As construções do conceito de homossexualidade no Brasil. *Mandrágora*, v. 21, n. 2, p. 67-88, 2015.

DEIFELT, Wanda. Temas e metodologias da teologia feminista. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas, p. 171-186, 2003.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, n. 39, p. 39-50, 2011.

FEDERAÇÃO LUTERANA MUNDIAL. Política de Justiça de Gênero. Genebra: [s.n.], 2014. In: *Caderno Justiça de Gênero e Diaconia Transformadora: superando violências e preconceitos*. Portão: Gráfica Schuch, 2016.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Revista Proposições*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública-RAP*, v. 44. n. 2, p. 367-83, mar./abr., 2010.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FÓRUM. *Flip 2017*: Pela primeira vez, número de autoras mulheres é maior que o de homens. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2017/05/30/flip-2017-pela-primeira-vez-numero-de-autoras-mulheres-e-maior-que-o-de-homens/>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se contemplam. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GAARDNER, J. O. Mundo de Sofia: romance da história da filosofia; tradução do norueguês Leonardo Pinto Silva. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

_____. *Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI*. São Paulo: USP, 2008.

GEBARA, Ivone. *Vulnerabilidade, justiça e feminismos: antologia de textos*. São Bernardo do Campo: Nhanduti. 2010.

_____. As epistemologias teológicas e suas consequências. In: NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (Org.). *Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso LatinoAmericano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

GOMBATA, Marsílea. *Por que é tão difícil falar de gênero nas escolas?* Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/por-que-e-tao-dificil-falar-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOPES, Paula. *Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, 2000.

_____. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto Editora, 2001.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATOS, Vanessa Cristina Santos. Um estudo histórico das relações de gênero e classe. *Saber Acadêmico*, Revista Multidisciplinar da UNIESP, n. 7, p. 57-73, jun., 2009.

MELLO, Cleyson de Moraes; MOREIRA, Thiago. *Direitos Fundamentais e Dignidade da Pessoa Humana*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015. p. 275. Disponível em: <<http://uniserra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788579872228/pages/276>>. Acesso em: 15 out. 2017.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais, conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC, 2010.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Orgs.). *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RUETHER, Rosemary R. *Sexismo e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 1993

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 362-400.

STRECK, Danilo Romeu. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ANEXO 1 – PLANO DE AULA: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE GÊNERO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Disciplina:

Professora ou Professor:

Duração da aula:

2 TÍTULO DA AULA:

Introdução aos estudos de gênero

Tema 1: Estereótipos de gênero

3 OBJETIVOS

3.1 *Objetivo Geral*

Problematizar os estereótipos de gênero trazidos pelas alunas e pelos alunos para o ambiente escolar.

3.2 *Objetivos específicos*

- Identificar a existência de estereótipos de gênero;
- Demonstrar como funcionam os estereótipos de gênero como construções sociais;
- Refletir sobre a superação dos estereótipos de gênero num ambiente plural.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

(Antes de iniciar, a aula, separar as classes em dois grupos, dar cartolina e material para escrever para cada grupo)

a) *Problematização e formulação das perguntas geradoras de discussão*

Perguntar sobre características masculinas e femininas. Pedir para que registrem na cartolina essas características: o grupo das meninas escreverá características dos meninos e, num segundo momento, características das meninas. O grupo dos meninos começará escrevendo características das meninas e depois as características dos meninos.

O que é ser um garoto? O que é ser uma garota?

Apresentar a peça publicitária *Always #LikeAGirl*
(<https://www.youtube.com/watch?v=VhB3l1gCz2E>)

b) *Corpos divididos: Paradigma Androcêntrico*

Procedimento: As características masculinas e femininas serão escritas na lousa. Será tomado o cuidado de identificar como cada grupo vê a si e ao outro.

Problematização: Existência de semelhanças e diferenças nas descrições.

Deixar em aberto os motivos da existência de estereótipos de gênero.

c) *Corpos Invertidos:* Distribuir as características masculinas e femininas para os grupos representarem através de jogo de adivinhações e mímicas. Tomar cuidado para que o grupo das meninas fique com as características masculinas e o grupo dos meninos com as características femininas.

d) *Corpos que sentem:* Após o momento anterior, cada grupo deverá descrever como foi se colocar no lugar da outra ou do outro. Partilhar as respostas no grande grupo.

e) *Para a atividade da próxima semana*

Assistir filme e produção de uma atividade dissertativa

Filme: O sorriso de Monalisa. 2003. Drama/Romance.

Após assistir o filme, realizar uma atividade dissertativa, respondendo: **Como os estereótipos de gênero são retratados no filme? Quais as dificuldades enfrentadas por quem não se submete a esses estereótipos?**

5 PECURSOS DIDÁTICOS

Serão utilizados: retroprojetor, lousa, material de apoio pedagógico.

6 AVALIAÇÃO

A avaliação será processual. Cada aluna e cada aluno possuirá uma avaliação individual e outra coletiva, essa decorrente do debate final. Por fim, a produção textual também será avaliada.

7 REFERÊNCIAS

MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

ANEXO 2 – PLANO DE AULA: DIFERENÇA E DESIGUALDADE DE GÊNERO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Disciplina:

Professora ou Professor:

Duração da aula:

2 TÍTULO DA AULA:

Introdução aos estudos de gênero

Tema 2: Diferença e desigualdade de gênero

3 OBJETIVOS

3.1 *Objetivo Geral*

Definir os conceitos diferença de gênero e desigualdade de gênero.
--

3.2 *Objetivos específicos*

- Identificar a existência de confusões quanto às questões de gênero;
- Demonstrar como a falta de distinção conceitual reforça a desigualdade de gênero;
- Refletir sobre a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária..

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

(Antes de iniciar, a aula, colocar o nome das alunas e dos alunos com maior estatura nas classes da frente, criando uma assimetria, de modo que quem possui menor estatura não poderá ver direito)

a) *Problematização e formulação das perguntas geradoras de discussão*

Perguntar sobre profissões e carreiras ocupadas por mulheres e por homens. Pedir para que registrem os motivos para essas carreiras serem ocupadas por mulheres ou por homens.

Quais profissões as mulheres ocupam? Quais profissões os homens ocupam?

Apresentar a peça publicitária *Inspiring the future #redrawthebalance* (<https://www.youtube.com/watch?v=l6OApon5s2k>)

b) Espaços delimitados

Procedimento: As profissões serão colocadas na lousa com uma descrição das características necessárias para sua realização.

Problematização: Possibilidade de ocupação derivada de habilidades, não do gênero.

c) Espaços dilatados: Apresentar profissões tidas como masculinas com mulheres desempenhando. Apresentar profissões tidas como femininas com homens desempenhando.

d) Espaços ressignificados: Problematizar a divisão espacial da sala de aula com pessoas com maior estatura à frente. Distinguir entre diferença e desigualdade.

e) Para a atividade da próxima semana

Assistir filme e produção de uma atividade dissertativa

Filme: Estrelas além do tempo. 2016. Drama/Ficção histórica.

Após assistir o filme, realizar uma atividade dissertativa, respondendo: **Por que o sucesso das mulheres poderia ocasionar sua dispensa do trabalho? A ascensão profissional feminina era dificultada por quais fatores?**

5 PECURSOROS DIDÁTICOS

Serão utilizados: retroprojektor, lousa, material de apoio pedagógico.

6 AVALIAÇÃO

A avaliação será processual. Cada aluna e cada aluno possuirá uma avaliação individual pela participação em aula e pela produção textual.

7 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 13. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2015.

SANTOS, Aline Coêlho dos; CANEVER, Cristini Feltrin; FROTTA, Paulo Rômulo de O. A influência do gênero na escolha profissional de pré-vestibulandos: estudo de caso na cidade de Criciúma/SC. *Travessias*, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 347-364, 2011.

ANEXO 3 – PLANO DE AULA: DESIGUALDADE DE GÊNERO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Disciplina:

Professora ou Professor:

Duração da aula:

2 TÍTULO DA AULA:

Introdução aos estudos de gênero

Tema 3: Desigualdade de gênero

3 OBJETIVOS

3.1 *Objetivo Geral*

Identificar a desigualdade de gênero na sociedade brasileira.

3.2 *Objetivos específicos*

- Demonstrar a existência da desigualdade de gênero na sociedade brasileira;
- Problematicar a perpetuação da desigualdade de gênero por hábitos cotidianos;
- Auxiliar na compreensão dos processos históricos de lutas contra a desigualdade de gênero.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

a) Problematicação e formulação das perguntas geradoras de discussão

Perguntar se há igualdade entre homens e mulheres no Brasil.

Homens e mulheres recebem o mesmo salário? Possuem as mesmas oportunidades?

Apresentar a peça publicitária *The Unfair Menu*
(<https://www.youtube.com/watch?v=jjql3XzuqOM>)

b) Desigualdades de oportunidade

Procedimento: Serão trazidos gráficos com a média salarial brasileira estratificada por gênero.

Problematização: Por que as mulheres permanecem recebendo menos do que os homens?

c) Desigualdades ao longo da história: Apresentar como a desigualdade de gênero foi sendo construída ao longo da história.

d) Superando a desigualdade: Perguntar sobre caminhos para a superação das desigualdades de gênero.

e) Para a atividade da próxima semana

Assistir filme e produção de uma atividade dissertativa

Filme: *As sufragistas*. 2015. Drama/Ficção histórica.

Após assistir o filme, realizar uma atividade dissertativa, respondendo: **Os direitos das mulheres podem ser conquistados sem lutas? Como a sociedade pode superar a desigualdade de gênero.**

5 PECURSOS DIDÁTICOS

Serão utilizados: retroprojetor, lousa, material de apoio pedagógico.

6 AVALIAÇÃO

A avaliação será processual. Cada aluna e cada aluno possuirá uma avaliação individual pela participação em aula e pela produção textual.

7 REFERÊNCIAS

FRASER, Nancy. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: EdUnB, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.