



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE MADALENA MARTINS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA NOVA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Tubarão

2018

ALINE MADALENA MARTINS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA NOVA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Texto apresentado ao curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tânia Mara Cruz

Tubarão

2018

ALINE MADALENA MARTINS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 07 de dezembro de 2018.

Tania M. Cruz

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Tânia Mara Cruz, Dra.

RS

Professora Doutora Renata Cristina Gonçalves dos Santos, Dra.

Examinadora Externa – Universidade Federal de São Paulo

Fátima Marcomin

Professora Doutora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Yalin Brizola Yared

Professora Doutora Yalin Brizola Yared, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

M34 Martins, Aline Madalena, 1991-
A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade : contribuições para uma nova prática pedagógica / Aline Madalena Martins ; -- 2018.
151 f. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Tânia Mara Cruz.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.
Inclui bibliografias.

1. Thompson, E. P. (Edward Palmer), 1924-1993 – Visão política e social. 2. Professores – Formação. 3. Educação permanente. 4. Identidade de gênero na educação. 5. Sexo – Diferenças (Educação). I. Cruz, Tânia Mara. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Dedico esta dissertação aos meus pais, Leamir Machado Martins e Maria Aparecida Vieira Madalena Martins, por todo seu amor, aconchego e pelo incentivo mesmo em meio às dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas professores, obrigada por me contagiarem com o espírito encorajador da profissão docente que me alicerçou em toda a trajetória no curso de Mestrado em Educação.

À minha querida orientadora Tânia, que no mundo acadêmico e na vida é guiada pela busca incessante da igualdade entre todas as pessoas, parceira nesta produção, obrigada pelas contribuições, trocas e apoio.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, obrigada pelo incentivo e contribuições nessa jornada acadêmica.

Ao grupo de pesquisa GEDIG, em especial às colegas Aleida e Juliana, obrigada por compartilhar angústias de um momento tão sombrio na luta das mulheres e de outros movimentos sociais, obrigada pela troca de ideias, pelo companheirismo e resistência.

À EMEB Faustina Patrício Luz, à diretora Cristiane e demais profissionais entrevistados nesta pesquisa. Obrigada pela confiança, disponibilidade, colaboração e aprendizado proporcionados pelas suas histórias.

À minha irmã, Karine, pelas longas conversas, pelas leituras e releituras deste texto, pela admiração e carinho que nos une.

À família, pelo aconchego e pelo incentivo nessa formação.

Em especial, agradeço ao Thiago, companheiro de muitas lutas, que acompanhou de perto esta conquista. Obrigada pela serenidade, pela cumplicidade e pelas conversas compartilhando projetos e sonhos. Você foi essencial para que eu pudesse encarar e superar os desafios dos últimos anos.

“Nenhum ser humano é ilegal”(ANGELA DAVIS).

RESUMO

A presente pesquisa refere-se à experiência de formação continuada de professores/as da rede pública na temática gênero e sexualidade e suas contribuições para uma nova prática docente visando uma educação de qualidade. A pesquisa se insere no conjunto de produções científicas que buscam conhecer como as escolas e os sujeitos que a integram lidam com essas questões e destaca a importância da formação continuada para professores/as, na perspectiva de oportunizar, durante a sua carreira, o aperfeiçoamento e a aquisição de novos conhecimentos. Parte-se do entendimento de que a formação continuada em gênero e sexualidade pode, por meio da experiência e da reflexão sobre as concepções apresentadas, gerar práticas pedagógicas novas articuladas à história da luta dos movimentos sociais feministas e de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT), pelo fim da desigualdade de sexo e da discriminação de gênero. Tem-se como objetivo geral analisar os processos de mudança entre professores/as envolvidos na Formação Continuada sobre Gênero e Sexualidade e as repercussões nas práticas docentes. Para atendê-lo, elencou-se como objetivos específicos: identificar se ocorreram mudanças em relação às concepções de gênero entre docentes; investigar as práticas dos docentes após a participação na formação continuada; e, por fim, analisar em que medida as mudanças de concepção permitiram novas práticas pedagógicas. A investigação está pautada na abordagem materialista histórica e dialética para a qual o ser humano é histórico e social, determinado pelos contextos econômico, político e cultural, mas capaz de transformar a realidade social. A educação, também determinada nestes contextos, é espaço de atuação de sujeitos capazes de promover transformações ou manter as contradições existentes se reforçar a hegemonia classista, sexista e racista. Para compreender as experiências e as práticas dos/as professores/as entrevistou-se nove profissionais que tiveram a oportunidade de participar de uma formação continuada sobre as relações de gênero e sexualidade oferecida em parceria com o PPGE-Unisul em uma escola de período integral do Município de Tubarão no ano de 2014. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado e de forma individual. Como referencial teórico adotou-se os referenciais marxistas a partir de E.P. Thompson (1981;1987) e conceitos como experiência, cultura e consciência social; os estudos sobre gênero de Carvalho (2011), Connell (1990; 2013), Louro (2001) e Vianna (2012; 2015); sobre educação e formação continuada, utilizou-se Fossatti (2013), Giroux (1995), Nóvoa (2013), Pimenta (1995, 1996), Tardif (2012), e demais trabalhos encontrados no levantamento de produção sobre a temática. Os resultados apontam a incorporação de práticas pedagógicas críticas em relação aos binarismos de gênero nos professores/as que continuam a trabalhar na unidade escolar, mas sem repercussão em atividades relacionadas à sexualidade. Além disso, a diretora escolar foi vista pelos/as entrevistados/as como ponto de referência para um trabalho voltado às questões de gênero na escola. Já para os docentes que mudaram para outras unidades escolares, apesar do questionamento ao sexismo na educação, não houve a incorporação de novas práticas docentes.

Palavras-chave: Experiência em Thompson; Formação continuada de professores; Relações de gênero; Sexualidade.

ABSTRACT

The present research refers to the experience of continuing education of teachers of the public network in the theme gender and sexuality and their contributions to a new teaching practice aiming at a quality education. The research is part of the set of scientific productions that seek to know how the schools and the subjects that integrate it deal with these issues and highlights the importance of continuing education for teachers, in the perspective of opportunizing, during their career, the improvement and the acquisition of new knowledge. It is based on the understanding that continuing education in gender and sexuality can, through experience and reflection on the conceptions presented, generate new pedagogical practices articulated in the history of the struggle of feminist and lesbian, gay, bisexual and transgender social movements (LGBT), to end gender inequality and gender discrimination. The general objective is to analyze the processes of change between teachers involved in Continuing Education on Gender and Sexuality and the repercussions on teaching practices. In order to serve it, it was identified as specific objectives: to identify if there were changes in relation to the conceptions of gender among teachers; investigate teachers' practices after participating in continuing education; and, finally, to analyze to what extent the changes of conception allowed new pedagogical practices. The research is based on the historical and dialectical materialist approach to which the human being is historical and social, determined by the economic, political and cultural contexts, but capable of transforming social reality. Education, also determined in these contexts, is a space for action by individuals capable of promoting transformations or maintaining existing contradictions if it reinforces class, sexist and racist hegemony. In order to understand the experiences and practices of the teachers, nine professionals were interviewed who had the opportunity to participate in an ongoing training on gender and sexuality offered in partnership with PPGE-Unisul in a full-time Municipality of Tubarão in the year 2014. The interviews were carried out from a semi-structured and individual itinerary. As a theoretical reference, Marxist references from E.P. Thompson (1981; 1987) and concepts such as experience, culture and social conscience were adopted; the studies on gender of Carvalho (2011), Connell (1990; 2013), Louro (2001) and Vianna (2012; 2015); on education and continuing education, Fossatti (2013), Giroux (1995), Nóvoa (2013), Pimenta (1995, 1996), Tardif (2012) and other works found in the production survey on the subject were used. point to the incorporation of critical pedagogical practices in relation to gender binaries in teachers who continue to work in the school unit, but without repercussion in activities related to sexuality. In addition, the school manager was seen by the interviewees as a point of reference for work focused on gender issues in school. Already for the teachers to other school units, despite the questioning of sexism in education, there was no incorporation of new teaching practices.

Keywords: Experience in Thompson; Continuing education of teachers; Gender relations; Sexuality

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO E SEXUALIDADE.....	21
2.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA DE THOMPSON.....	21
2.2 O LUGAR DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES.....	25
2.3 EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL.....	33
2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO E SEXUALIDADE?	40
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	50
3.1 O REFERENCIAL MARXISTA.....	50
3.2 PERCURSOS DA PESQUISA: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE.....	56
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS COMO POSSIBILIDADE PARA NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	63
4.1 A INTENCIONALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA E OS BINARISMOS DE GÊNERO.....	63
4.1.1 Os binarismos de gênero como protagonistas das atividades pedagógicas durante a formação continuada.....	70
4.2 SEXUALIDADE, GÊNERO E FAMÍLIA.....	75
4.2.1 Sexualidade: do reconhecimento da temática às possibilidades pedagógicas.....	78
4.2.2 Os limites e tensões do trabalho pedagógico voltado à sexualidade.....	82
4.3 A TROCA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O PROTAGONISMO DA DIRETORA ESCOLAR.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6 REFERÊNCIAS.....	110
7 APÊNDICES.....	117
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	118
APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.....	119
APÊNDICE C – PROJETO DE LEI Nº 064 DE 12 DE JUNHO DE 2015.....	121

1 INTRODUÇÃO

O cenário da Educação brasileira está marcado por inúmeros documentos que dispõem de regulamentações acerca do projeto político pedagógico do Brasil. Alguns desses documentos apontam importantes avanços no que se refere ao reconhecimento sobre gênero e sexualidade no país. O primeiro documento nacional a tratar das questões de gênero se deu com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, (PCN) (BRASIL, 1998), que introduziram na grade curricular do ensino fundamental e médio os chamados temas transversais, objetivando atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) que instituiu o “respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Os PCN demarcam um avanço quanto à inserção da temática de gênero na Educação, sendo presentes no eixo Orientação Sexual¹ e apontavam a inclusão de questões relacionados aos direitos humanos e o respeito às diferenças, além das questões referentes à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis² e gravidez na adolescência. O documento indica uma inovação na educação brasileira quando incentiva o respeito à sexualidade bem como relações escolares igualitárias. Porém, os PCN’s apresentaram limitações exatamente por serem indicações não obrigatórias para as escolas (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Já em 2010, na perspectiva de uma escola que inclua todos os sujeitos, o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2010), apresentava metas e estratégias para a educação brasileira em um prazo de dez anos e tratava a questão de gênero e sexualidade bem como a igualdade racial como diretrizes fundamentais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), por exemplo, apontam a escola como ambiente de múltiplos sujeitos e que tem por objetivo

¹O termo “orientação sexual” nos PCN’ era utilizado como sinônimo de “educação sexual”, no sentido de marcar a necessidade da escola, através dos temas transversais, abordar tais conteúdos para auxiliar/orientar o aluno a construir conhecimentos que envolvem sua sexualidade. Atualmente, o termo “orientação sexual” refere-se às preferências ou práticas sexuais exercidas pelos sujeitos. Tal terminologia veio a ser incorporada pelos movimentos sociais e pelo governo em substituição ao termo “opção sexual” (CRUZ, 2014).

²Segundo o Ministério da Saúde, desde 2016 a terminologia Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), foi substituída por Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), pelo fato de existir a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, **gêneros**, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias" (BRASIL, 2013, p. 25, grifo nosso).

Aqui encontramos a visão de uma escola como espaço humanizado e integrador, de uma educação que ultrapassa a ideia de um currículo voltado às demandas de conteúdos fechados, permitindo a inserção social de todos os sujeitos nas suas particularidades. À luz desta interpretação, cabe à escola, portanto, refletir e conscientizar sobre os espaços sociais que homens e mulheres vêm atravessando, permitindo uma educação que promova o crescimento de todos os sujeitos.

Neste cenário educacional brasileiro, diversas pesquisas apontam a importância da formação continuada de professores/as para promoção de uma educação de qualidade (FREITAS, 2002; GATTI, 2009; TARDIF, 2006). A formação continuada de professores/as é vista como ferramenta que

auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo (ALVARADO-PRADA et al, 2010, p. 374).

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada de professores/as contempla desde a atualização frente às mudanças tecnológicas e as novas ferramentas educacionais à necessidade de aprofundamento de conhecimentos e conceitos que culminam em novos arranjos educacionais e "utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203). Destaca-se ainda as condições de formação inicial e continuada dos/as professores/as, a falta de espaços e recursos adequados para o trabalho pedagógico, jornada de trabalho exaustiva e a não valorização salarial dos mesmos. Gatti et al, (2011) apresenta-se preocupada com o cenário ocupado pelos/as professores/as quando diz que

[...] esse papel [do professor] está atrelado às suas próprias condições sociais e de trabalho [...]. Há uma coincidência, que acaba em redundância, que se refere à condição sociocultural dos professores e às condições de vida dos

alunos das redes públicas de ensino que, muitas vezes, apresentam alguma desvantagem social (GATTI et al, 2011, p. 28).

Freitas (2007) também pontua preocupação quanto à questão das desigualdades presentes na própria política de formação de professores/as, uma vez que vemos uma grande abertura a programas de formação de professores/as em articulação com as instituições privadas por meio de bolsas integrais ou parciais em detrimento dos investimentos nas instituições públicas de ensino superior. Neste sentido, é preciso pensar sobre as condições materiais e temporais que determinarão a qualidade da formação desses estudantes, futuros professores e professoras, que tem de conciliar o estudo e o trabalho.

Assim, a formação continuada de professores/as proposta por setores críticos da educação visa oportunizar, durante toda a carreira, o aperfeiçoamento e a aquisição de conhecimentos que culminarão em práticas pedagógicas adequadas às demandas daquele período e à uma educação de qualidade. Esta formação é a oportunidade de promover experiências e tem papel essencial no sentido de aperfeiçoar e incorporar novos conceitos que estavam ausentes do currículo formal no processo de formação inicial. Oportunizar a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico a partir das situações vivenciadas na escola, relacionar os conceitos cunhados cientificamente e aprofundar teorias, constituem-se como subsídios à possibilidade de novas práticas pedagógicas apoiados sustentados por uma consciência crítica.

Em 2014, com a atualização do Plano Nacional de Educação (PNE) a serviço de setores conservadores, o referido documento passou por modificações, excluindo assim os termos *gênero*, *orientação sexual* e *igualdade racial*, culminando em um documento que fala apenas genericamente da busca pela superação das desigualdades, discriminação, dos princípios dos Direitos Humanos e o respeito à diversidade (BRASIL, 2014). Mais recentemente, em 2017, foi alterado também o texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) na qual os termos *identidade de gênero* e *orientação sexual* foram igualmente retirados. Sob a frágil justificativa de que a retirada dos termos não afeta a totalidade do documento, tais modificações abriram margem para interpretações equivocadas, permitindo a ideia de que a escola, neste caso, não deveria abordar tais temáticas em seus conteúdos.

Pontuamos aqui que, apesar de não fazerem parte – formalmente – das formações iniciais e continuadas dos/as professores/as, as questões de gênero e sexualidade estão presentes no ambiente escolar. Ressaltamos aqui que tais temáticas ficam implícitas no currículo formal e integram o que chamamos de currículo oculto, nos quais se expressam os valores e comportamentos que são ensinados e aprendidos por alunos e professores/assem estarem descritos nos planos de aula e nos projetos políticos pedagógicos da escola. Este currículo oculto é constituído culturalmente e carregado de simbolismos no que tange as relações de gênero e suas consequentes hierarquias. Neste sentido, o currículo oculto é importante ferramenta de reprodução de comportamentos, sobretudo na sociedade capitalista, patriarcal e heteronormativa, pois reforça a desigualdade entre os sexos e a discriminação oriunda da diversidade sexual (CASTRO; MARIANO, 2015).

Corroboramos com Apple (2006) quando aponta que existe uma forte relação entre ideologia e instituição escolar, na qual percebe-se que a sociedade e a escola perpetuam as condições de existência por meio de determinadas ideias que sustentam a sociedade capitalista, limitando as possibilidades da escola com o intuito de continuar a reprodução das desigualdades. Assim, o currículo oculto visa a reprodução dos valores hegemônicos. Pensar a formação de professores/as acerca das relações de gênero, buscando repensar as relações de poder existentes entre homens e mulheres, bem como uma educação sexual emancipatória, significa desenhar um espaço que potencializa uma reflexão crítica do currículo evidenciando as contradições existentes na escola.

Ao analisar as políticas públicas e a relação do Estado com a educação e formação de professores/as não podemos deixar de frisar que o contexto do neoliberalismo agrava a situação de desigualdades sociais na medida em que privilegia a acumulação de capital sob a forma de exploração do trabalho e do meio ambiente.

Para discutir a questão partimos dos estudos de Simionato (2011) sobre o conceito gramsciano de Estado ampliado. Aqui o Estado é concebido como fruto de uma construção histórica que modifica-se através das lutas e relações de grupos específicos e, a partir do momento que tais grupos o dominam, estes se articulam para a garantia da hegemonia por meio do consenso e da coerção para controle e direcionamento das massas. Tal garantia se dá a partir da sociedade civil que utiliza-se das forças presentes na sociedade – como a imprensa, e dentro do próprio aparelho

estatal – forças militares e aparato jurídico. (SIMINIONATO, 2011). O Estado, embora represente o interesse do mercado, deve ser pressionado a adotar medidas que minimizem as desigualdades sociais, uma vez que essa hegemonia burguesa atravessa todos os espaços sociais inclusive a escola. Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que desde o seu nascedouro burguês, a escola põe-se como provedora do conhecimento científico e em articulação com o Estado e vem sendo veículo de reprodução de conhecimentos e valores atrelados às necessidades do mercado.

Em países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil, a escola visa atender às expectativas de mercado e de formação da força de trabalho não crítica como perpetuação da hegemonia. Sobre a questão, Frigotto e Ciavatta (2011) fazem o seguinte apontamento:

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual se ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional cujas escolhas independem da classe ou grupo social a que pertence e uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 23).

Ao refletirmos sobre as condições de trabalho dos/as professores/as percebemos que a precarização dos espaços escolares e a não valorização salarial vem ao encontro da ideia da massificação do trabalho, dificultando até mesmo as organizações de luta pelos direitos dos profissionais da educação. Vale ressaltar que, não só os/as professores/as, mas os próprios estudantes são formados na perspectiva da pedagogia das competências, visando a formação para o mercado de trabalho sem reflexão sobre as relações sociais inerentes ao sistema em que estamos vinculados. O conhecimento, neste caso, está diretamente vinculado às tecnologias e às competências necessárias ao capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

A tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia [...] quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (FREITAS, 2012, p. 387).

Em relação ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, percebemos que a escola adquire o caráter de uma pedagogia neoliberal quando afirma, em seu discurso, a igualdade de oportunidade a todos por meio do currículo básico, sem atender às demandas específicas dos sujeitos e sem oportunizar a reflexão crítica dos conhecimentos construídos historicamente. Este currículo básico pode ser questionado, uma vez que existe um claro interesse hegemônico na organização dos conteúdos e nas avaliações da chamada qualidade de ensino, demonstrando uma contradição com a ideia de uma escola universal. Assim, o currículo mínimo se mostra insuficiente para a promoção dos direitos humanos e para o pleno exercício da cidadania, uma vez que não atende à pluralidade dos sujeitos e nem problematiza as questões das desigualdades oriundas do capitalismo.

Freitas (2012; 2014) atentapara o compromisso da escola pública deveria assumir, uma vez que esta atende a um público diverso cultural e economicamente. Contraditoriamente, as relações sociais ainda apresentam um caráter de poder desigual nas escolas. Deste modo, quando não há uma discussão sobre a igualdade de condições dos estudantes, abrimos margem para a desigualdade de resultados. Além disso, ao ocultar certos conhecimentos do currículo escolar, dentre eles a questão das relações de gênero, sexualidade, raça, em detrimento de outros que atendem ao mercado, temos a burguesia controlando e avaliando – por meio das diversas avaliações da “qualidade” de ensino – sua força de trabalho. Por trás da aparente inovação existe um forte controle social que é conferido mediante ao currículo formal e da suposta inserção dos estudantes à era da informação tecnológica. Temos aqui o mesmo princípio fundamental, que é a necessidade da alta produtividade com sua força de trabalho específica.

Como já dito anteriormente, as críticas sobre as questões de gênero e sexualidade na escola vem ganhando maiores proporções no embate entre os movimentos sociais e os defensores do *Escola sem Partido* que incluem em seu projeto a retirada do que denominam de *ideologia de gênero*³.

³O termo "ideologia de gênero" é utilizado pelos seguidores do movimento Escola Sem Partido como forma de deslegitimar os estudos acerca das questões de gênero e sexualidade na escola e sustentam-se na ideia de que teoria marxista é base para uma conspiração contra a família e que contrariam a tradicional moral cristã. Seus discursos baseiam-se na defesa da família tradicional e opõem-se a qualquer discussão sobre relações de gênero (MOURA, 2016). Segundo seus defensores, as expressões “gênero” ou “orientação sexual” referem-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os seres humanos se dividem em dois sexos, nas quais as diferenças entre homem e mulher

O movimento Escola Sem Partido tem como intuito defender as escolas do que chamam de “contaminação político-ideológica”. Esse movimento nasceu em 2004, mas veio a se fortalecer no ano de 2014, quando ganhou uma página na internet na qual divulga suas ideias centrais. Seus simpatizantes defendem a ideia de que o professor deve estar na escola apenas para repassar seus conteúdos acriticamente, sem qualquer problematização, mantendo-se neutro às questões políticas, uma vez que os alunos, segundo o ESP, são alvo fácil de doutrinação ideológica. O protagonismo dessa doutrinação se daria a partir do marxismo e da ideologia de gênero. Para os membros do movimento a militância político-partidária dos professores e discussões sobre sexualidade e gênero estão entre as questões mais problemáticas, pois vão na contramão dos valores da família tradicional cristã.

Contraditoriamente, o criador do movimento, Miguel Nagib, que atua como procurador no estado de São Paulo, tem vínculos com um grupo com viés ideológico de corrente liberal e relação com instituições de desenvolvimento de atividades empresariais, contrapondo a neutralidade defendida publicamente. Verificamos, portanto, uma clara partidarização que ganha corpo quando identificamos outros nomes de destaque neste contexto político, dos quais destacamos o deputado federal Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal, o PSL⁴ e seus filhos Carlos Bolsonaro (vereador do PSL no Rio de Janeiro), Flávio Bolsonaro (deputado estadual do PSL no Rio de Janeiro) e Eduardo Bolsonaro (deputado federal pelo estado de São Paulo também do PSL); Marcos Feliciano, deputado federal do Partido Social Cristão, PSC e Magno Malta, senador do Partido da República (PR)⁵ (FRIGOTTO, 2017).

deveriam ser anuladas visto que as implicações anatômicas não correspondem a uma natureza fixa, mas são resultado de uma construção social. Ressaltamos aqui que os defensores do ESP utilizam-se de argumentos sem fundamentos científicos e disseminados, sobretudo, na internet. Há, portanto, um deslocamento do conceito de gênero como um mal a ser combatido que induz as pessoas a pensarem que os conteúdos sobre relações de gênero na escola objetivam a destruição da família tradicional através do pânico moral com a disseminação de ideias de que a escola – quando trabalha nesta perspectiva – é perigosa e representa uma ameaça para a sociedade no seu todo.

⁴O deputado federal Jair Bolsonaro e seus três filhos eram filiados ao Partido Social Cristão (PSC) e migraram no ano de 2018 para o Partido Social Liberal (PSL).

⁵O deputado Marcos Feliciano permaneceu no PSC do ano de 2010 a 2018. Após o período, filiou-se ao Partido Podemos.

O movimento ESP conta ainda com a ideia da criminalização da docência, na qual a fusão dos defensores da imputação da “ideologia de gênero” e da “doutrinação marxista” visam intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. O movimento ESP, juntamente com a chamada “ideologia de gênero” exprime, portanto, uma disputa acerca dos modelos de sociedade progressista e conservadora (MOURA, 2016). Tal cenário nos permite dizer que a sociedade mostra-se cada vez mais dividida: de um lado temos grupos que ressaltam a luta por direitos, pela emancipação das mulheres e de grupos LGBT; de outro, grupos que se alimentam ainda do conservadorismo cujos argumentos nos remetem a períodos sombrios na história brasileira, compactuando com atitudes e políticas excludentes.

No caso da educação, questionar posicionamentos e ações de diferentes atores, sejam eles políticos, religiosos, sociais, para além de verificar influências e recuos sobre os planos educacionais, problematiza a obstinação de certos setores conservadores da sociedade em ocultar discussões sobre gênero e sexualidade (BORGES; BORGES, 2018, p.7).

Atravessamos um momento em que estes grupos se contrapõem. É necessário, portanto, contextualizar adequadamente a história da luta desses grupos sociais pela igualdade de sexo e gênero, não perdendo de vista a importância do contexto político e cultural. Assim, a pesquisa aqui proposta insere-se dentro da produção científica no campo da educação sobre as temáticas gênero e sexualidade e busca conhecer como as escolas e os sujeitos que a integram lidam com essa questão.

Vivenciamos nos últimos tempos um período de forte retrocesso, iniciado em 2014, no qual, sob pressão de grupos conservadores, foi sancionado o PNE, que, contrariando as deliberações da CONAE/2014, faz uma referência genérica à superação das desigualdades e discriminações. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em 2015, com uma segunda versão em 2016 e homologação no ano de 2017, revela, em seu processo de produção e organização, representantes da esfera privada que dão ênfase em “métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital [...] expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento” (MARSIGLIA et al, 2017). E, por último, atualizações de Planos Estaduais e Municipais de Educação que visam atender as demandas oriundas dos documentos nacionais ocultando os termos gênero e sexualidade. Tais documentos

tratam de forma genérica as diversas formas de discriminação e não apresentam referências específicas acerca das temáticas de gênero e sexualidade na escola.

As reformas educacionais no Brasil vêm atendendo às demandas do capital, desde a organização dos conteúdos escolares, os métodos pedagógicos e o próprio conceito de avaliação. Percebe-se essas características quando se estabelecem, cada vez mais, a parceria entre o público e o privado, evidenciado principalmente na formação dos/as professores/as, a exemplo do novo PNE, sancionada em 2014 e da BNCC, homologada em 2017. Há de se demarcar que o currículo escolar, a exemplo da BNCC, sofre influência da ideologia neoliberal quando determina uma gama mínima de conhecimento que atende, especificamente, as necessidades básicas do mercado e da indústria, tirando do currículo formal questões importantes a serem discutidas dentro das instituições de ensino, limitando as reflexões em sala de aula e inviabilizando a formação crítica dos alunos.

Destacamos aqui que o fortalecimento que o movimento ESP vem apresentando mostra um avanço do conservadorismo, sobretudo religioso, que vem marcando as discussões no campo da educação, obtendo eficácia por meio do pânico moral instaurado nas mídias sociais com a acusação de doutrinação ideológica. Neste sentido, Borges e Borges (2018) alertam para efeitos da retirada da temática de gênero e sexualidade das escolas, como:

o risco de reforço da estigmatização e da discriminação das identidades de gênero e sexuais que escapam da norma, assim como o aumento da homofobia, da lesbofobia e da transfobia e outras formas de violências físicas ou simbólicas. Mas o aumento da evasão escolar e, conseqüentemente, da exclusão social desses sujeitos é certamente um dos efeitos mais incoerentes e divergentes para uma política de educação e escolarização (BORGES; BORGES, 2018, p.20).

Contraditoriamente, neste mesmo momento de retirada das questões de gênero e sexualidade dos documentos que regem a educação no Brasil, vivemos também um período de resistência e de iniciativas de organizações que lutam por uma educação numa perspectiva de transformação social e na formação de sujeitos críticos autônomos, com uma formação teórica bem consolidada.

Assim, ao refletir sobre o objetivo das formações continuadas, sobretudo da formação continuada em gênero e sexualidade, temos como intenção inicial analisar como os profissionais da educação percebem estas questões no ambiente escolar. Neste

sentido, a temática da presente pesquisa refere-se à **formação continuada de professores/as da rede pública sobre as questões de gênero e sexualidade e suas contribuições para uma nova prática docente.**

Sentimos a necessidade de, então, investigar como os docentes recebem tais informações e, mais importante que isso, analisar se estas formações provocam impacto em suas práticas docentes, proporcionando aos estudantes momentos e/ou atividades pedagógicas que estejam em consonância com as lutas sociais pelo fim da desigualdade de sexo e da discriminação de gênero. Partimos, portanto, da ideia de que a formação continuada pode, através da experiência e da reflexão sobre as concepções apresentadas, gerar práticas pedagógicas novas. Sabendo o quanto à formação de professores/as vem sendo apontada como ponto de partida para uma educação de qualidade surgem as seguintes questões de pesquisa: **Houve mudança de paradigmas entre os/as educadores/as após participarem da formação continuada? A participação na Formação Continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade contribuiu para a promoção de uma nova prática docente comprometida com a ruptura de estereótipos?**

A partir dessa problemática temos como objetivo geral desta dissertação **analisar os processos de mudança entre professores/as envolvidos/as na Formação Continuada sobre Gênero e Sexualidade e as repercussões nas práticas docentes.** Para atendê-lo, elencou-se como objetivos específicos: **identificar se ocorreram mudanças em relação às concepções de gênero entre docentes; indagar sobre as práticas dos docentes após a participação na formação continuada; e, por fim, analisar em que medida as mudanças de concepção permitiram novas práticas pedagógicas.**

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório, expomos as premissas básicas que justificam e norteiam a pesquisa. Além disso, buscamos contextualizar a temática e o objeto de pesquisa historicamente, apresentando uma visão atual das discussões sobre as questões de gênero e sexualidade na escola.

No segundo capítulo, intitulado *Educação, experiência e a formação de professores em gênero e sexualidade*, discutimos o conceito de experiência de Thompson (1981) buscando relacionar com as experiências de formação de

professores/as, além de traçar um paralelo com as políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro a respeito da temática de nossa pesquisa contextualizando-as historicamente. Ainda neste capítulo, apresentamos uma breve discussão sobre as pesquisas que encontramos no levantamento de produção científica que se aproximaram do nosso objeto de estudo, pontuando experiências de formação continuada consonantes e divergentes que nos serviram como referências para nossas análises.

Já no terceiro capítulo, *Metodologia da Pesquisa*, resgatamos os conceitos centrais do referencial marxista para a pesquisa científica, justificando, ainda, sua importância no campo do estudo das relações de gênero no campo da Educação. Após, tratamos dos caminhos de pesquisa de campo que percorremos, identificando os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e o modo como ocorreram as análises.

As análises da experiência de formação docente sobre as relações de gênero na Educação estão concentradas no capítulo 4, que se intitula *A formação continuada de professores como possibilidade para novas práticas docentes*. Discutimos neste capítulo as experiências dos profissionais que participaram do processo de formação explorando suas narrativas no contexto educacional em que estão inseridos destacando práticas pedagógicas assertivas e as dificuldades e limitações que os/as professores/as encontram ainda para a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva.

Por fim, o último capítulo conta com as nossas considerações acerca da pesquisa sobre a formação de professores e as questões de gênero e sexualidade, bem como as possibilidades e limitações oriundas da formação e suas repercussões da prática docente, situando-as no difícil contexto que envolve tais discussões.

2 EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA DE THOMPSON

O conceito de experiência é de fundamental importância para analisarmos a participação dos/as professores/as na formação continuada. Buscamos compreender nesta pesquisa como foi a experiência dos/as professores/as nesta formação sobre relações de gênero e sexualidade e se/como essa participação repercutiu nas práticas pedagógicas. Para isto, novamente nos debruçamos nos trabalhos de Thompson (1981) na perspectiva de entender seu conceito de experiência.

Edward Palmer Thompson estudava a realidade social a partir da luta de classes, mas fazia suas análises sob uma perspectiva diferente dos marxistas ortodoxos que privilegiavam os aspectos econômicos: priorizava as demais características das relações entre os sujeitos e dava uma importância aos fatores culturais. O historiador inglês manteve-se voltado à classe trabalhadora, mas dizia que, para entendê-la na sua totalidade, era necessário debruçar-se em suas vivências históricas para assim compreender a realidade chamada por ele de *ser social*. Ao estudar a cultura, entendida por ele como a produção social da humanidade em conjunto com seus valores, normas, tradições e convicções, consegue-se conhecer uma parte do ser social que, lido no seu conjunto de determinações, nos permite a aproximação com o todo. Nesse fazer histórico em diálogo com as condições objetivas, homens e mulheres vão construindo e/ou reproduzindo valores e conhecimentos que culminam na materialização de sua própria cultura. O fazer histórico é entendido por Thompson como “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Para Thompson, é importante compreender não apenas a dimensão objetiva, mas incorporar na análise da realidade as subjetividades. Essas dimensões – objetiva e subjetiva – culminarão na produção da cultura. Nessa perspectiva, o historiador esclarece que as experiências individuais ou de classe carregam consigo uma série de valores que demonstram a luta de classes, assim, a cultura carrega consigo elementos oriundos das determinações objetivas que, dialeticamente, vão influenciando a dinâmica

das relações sociais. Essa “experiência” de criação ou reprodução traz consigo uma série de intencionalidades.

[...]as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Os estudos de Thompson apontam dois tipos distintos de experiência: *vivida* e *percebida*. A primeira – experiência vivida - está relacionada às práticas regulares, normatizadas, que ocorrem independentemente da consciência: são reproduções sistemáticas do ser humano em determinado contexto social sem indicar uma postura questionadora. Quando as experiências superam a simples reprodução e sugerem a transformação da realidade social, ocorre a experiência percebida. O conjunto de experiências percebidas desses sujeitos que compreendem seus lugares no modo de produção, formam uma identidade coletiva que dá novos sentidos à ação do ser humano, gerando assim uma nova consciência social (THOMPSON, 1987). A consciência, portanto, se constitui através da dialética entre experiência vivida, quando apenas reproduzimos aquilo que nos é concedido por gerações anteriores sem compreender as intencionalidades existentes, e a experiência percebida, quando tomamos conhecimento do nosso lugar social e da nossa potencialidade: é formada a partir de um determinado modo de produção – incluindo aí a cultura – ligado à experiências sociais que o sujeito vivenciou. Quando falamos na potencialidade, Thompson (1981) nos lembra que o fazer histórico e a produção social são realizados por “homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência” (THOMPSON, 1981, p. 111).

Moraes e Müller (2003) ao fazerem uma leitura sobre o conceito de experiência de Thompson afirmam que

as regularidades no interior do ser social, com frequência, resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem à experiência vivida, à experiência I, mas não penetram como reflexos na experiência II. No entanto, a pressão dessas causas sobre a totalidade do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia (MORAES; MÜLLER, 2003, p.340).

Em *A Miséria da Teoria*, Thompson (1981) explica que a experiência se dá no contexto da realidade concreta, *ser social* e, a partir dessa relação entre os sujeitos e a realidade construímos uma consciência social. Nas palavras de Thompson “um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência [...] que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento” (THOMPSON, 1981, p. 112). No nosso ponto de vista, portanto, a experiência é parte crucial na formação de uma consciência de classe e de uma agir histórico comprometido com o combate às desigualdades oriundas de modos de produção que se constroem por meio da exploração. Apesar de não se debruçar especificamente sobre a experiência no contexto das relações de gênero, pensamos que esta categoria criada por Thompson nos ajuda a desvelar a experiência de formação continuada de professores e sua contribuição para novas práticas docentes, uma vez que, por meio desta nova experiência formativa, os docentes interpretam consciente e criticamente a realidade vivida no cotidiano da escola.

Thompson faz ainda uma relação entre a experiência e a consciência social com a prática. Para ele “é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida” (THOMPSON, 1981, p. 112). Essas práticas culturais dentro do contexto capitalista e também no contexto escolar são marcadas pela hegemonia da sociedade burguesa, mas podem revelar aspectos singulares da contrahegemonia capitalista.

Queremos aqui fazer uma articulação entre o conceito de experiência de Thompson com a experiência da formação de professores/as. Seguimos numa premissa de que essa experiência percebida e consciente, pode provocar rupturas de modelos culturais hegemônicos e excludentes além de revelar contradições e ambiguidades do contexto escolar.

Sobre a questão, Taborna (2008) afirma que

Thompson propõe-nos não a singularização, a particularização, a fragmentação absoluta que temos visto com recorrência na pesquisa histórica em educação, mais precisamente em inúmeros trabalhos que propõem um estudo histórico de diferentes culturas escolares, docentes/profissionais, intelectuais, institucionais etc. Para esse autor, mesmo a agência de indivíduos singulares está marcada por um horizonte histórico inescapável (TABORNA, 2008, p. 153-154).

Na perspectiva de Thompson a experiência se dá no encontro entre realidade e consciência e se concretiza na prática. Neste sentido, podemos afirmar que as experiências de cada sujeito são únicas e subjetivas, construídas em um determinado

contexto social a partir de condições objetivas. Assim, para Mira et al (2015, p. 994) “do mesmo modo que a história não permite a reprodução de experiências idênticas, a educação enquanto fenômeno histórico também implica essa compreensão”.

Quando relacionamos a categoria da experiência com a práxis, podemos dizer que a experiência docente é fruto, portanto, das relações entre os sujeitos dentro do contexto escolar; sujeitos que carregam consigo experiências de formação docente e que expressam essas experiências nas suas práticas pedagógicas. Ou, como esclarece Mira et al (2015, p. 994-995) “sujeitos que, em meio às práticas que realizam cotidianamente, a partir de relações que estabelecem entre si e com outros profissionais e das condições objetivas de trabalho, no interior das escolas, produzem saberes e conhecimentos, que precisam ser considerados”. Ao mesmo tempo que esses sujeitos trazem consigo suas experiências próprias, existe, a partir da realidade social, experiências compartilhadas entre os pares que “permitem conceber a docência e a formação do professor como uma experiência coletiva, que se constrói na interação dialética entre a trajetória escolar e profissional do sujeito, [...] e a confrontação com as condições materiais da existência e do trabalho docente propriamente dito” (MIRA et al, 2015, p. 999).

Em suas análises sobre as contribuições de Thompson para a pesquisa em educação, Mira et al (2015) ressaltam ainda que é preciso conceber a categoria dos/as professores/as dentro de uma consciência de classe, e, para tanto, dar ênfase nas experiências desses sujeitos no passado, que perpassam, além de experiências particulares, as experiências de formação docente, sendo possível assim compreender suas práticas pedagógicas atuais e abrir a possibilidade de uma consciência social que poderá gerar transformações significativas no processo pedagógico.

[...] a partir da abordagem de Thompson, entendendo os professores enquanto classe trabalhadora, mais um elemento pode ser trazido à discussão em relação aos conceitos de classe e experiência: a experiência docente como processo de formação de identidades, processo através do qual os sujeitos se constituem enquanto possuidores de uma identidade própria, forjada, também, na experiência de classe (MIRA et al, 2015, p. 998).

Numa pesquisa com a perspectiva de desvelar as experiências de sujeitos no contexto escolar devemos, segundo Taborna (2008, p. 154) “levar em consideração o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros [...]”. Mais que isso: precisamos relacionar as experiências pedagógicas e de formação com as próprias vivências individuais dos/as professores/as que marcam suas motivações, convicções, ações e visão de mundo. Sendo

a escola um espaço de intensas relações sociais de diferentes grupos, aparecerá, neste contexto, diferentes expressões que revelarão o processo histórico marcado por rupturas e permanências, ora oriundos do discurso hegemônico conservador, ora motivados pelas lutas de movimentos sociais. Neste sentido, existe sempre uma articulação com a produção cultural dos sujeitos, com as determinações econômicas objetivas e com a luta de classes que emerge dessas relações. Thompson (1998) afirma ser necessário conhecer os comportamentos, padrões e rituais que emergem de um determinado contexto para compreender as resistências, lutas e permanências. Nesta perspectiva, não é possível compreender um modo de produção sem conhecer as relações de poder e dominação existentes nele.

Sob o olhar de Moraes e Müller (2003, p. 339) consideramos que, para conhecer a realidade devemos compreender as “experiências que emergem dos confrontos entre classes em função também das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores, convenções”. Ou seja, compreender a cultura de um determinado grupo revela as contradições que nos darão subsídios para buscarmos a totalidade. Neste sentido, reconhecemos que o momento histórico presente é resultado de intensos movimentos de lutas de momentos anteriores, mas também que os sujeitos que participam do processo histórico atual são os agentes da transformação social podendo exercer pressão sobre a consciência social.

2.2 O LUGAR DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES

Ao analisarmos a formação de professores/as e suas repercussões no cotidiano escolar não podemos deixar de refletir sobre os conceitos de *prática docente* e *prática pedagógica*. O professor, numa educação pautada na concepção dialética, tem papel essencial: para atender a uma educação emancipatória exige-se que ele tenha clareza do que ensinar e de como ensinar. Uma vez que a educação busca formar os sujeitos integralmente, espera-se que o professor consiga proporcionar atividades que os levem para além do ensino. Por meio das atividades planejadas, dotadas de uma intencionalidade, o professor pode oferecer momentos em que os estudantes passarão por experiências emancipadoras e reflexivas.

Já mencionamos no decorrer do trabalho a importância da formação dos/as professores/as, tanto inicial quanto a continuada. Neste momento, queremos discorrer sobre como os/as professores/as operacionalizam suas experiências na sala de aula. Aqui, espera-se o que o/a professor/a trabalhe em consonância com a proposta de uma educação integral e emancipadora. Na visão de Nóvoa (1995) boa parte daquilo que se deve ensinar aos alunos já foram ensinadas aos professores, mas ainda se verifica uma pobreza em práticas escolares que revelem esses conhecimentos. A favor de uma formação profissional construída dentro da profissão e ao longo da vida, Nóvoa (1995) atenta para a necessidade de os/as professores/as assumirem uma prática centrada na aprendizagem dos alunos. É importante pontuarmos aqui que quando falamos em prática não estamos nos referindo a uma prática tecnicista, a prática pela prática, mas em práticas que advêm de uma elaboração teórica e devidamente contextualizadas, ultrapassando um repasse de saberes já constituídos, mas que oportunizem a reflexão e a transformação dos saberes a serem discutidos.

É comum ouvirmos que os/as professores/as desejam aprimorar suas práticas, uma vez que pensam ser essas suficientes para atender as expectativas dos alunos e atender os objetivos dos planos de curso e conteúdo. Pimenta (1995), porém, alerta para a necessidade de relacionarmos, a todo o tempo, teoria e prática e atenta ainda para a questão essencial da intencionalidade, esclarecendo que “as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) de atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis” (PIMENTA, 1995, p. 61).

A partir de Franco (2016), podemos afirmar que as práticas desenvolvidas pelo professor, comumente chamadas de práticas docentes podem ser construídas de duas formas: uma prática docente que têm um caráter intencional, pensada a partir de conhecimentos teóricos; ou uma prática docente pautada em transmissão de conteúdos sem levar em conta as subjetividades e as necessidades dos alunos naquele momento. Aqui a autora expõe com clareza a diferença entre a prática docente e a prática pedagógica:

[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano. [...] será uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será uma prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva [...], será pedagógica à medida que

buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser encaminhados (FRANCO, 2016, p. 535-536).

Na perspectiva da pedagogiatecnocientífica, a visão de mundo é baseada no mecanicismo, no naturalismo e na neutralidade do professor e indica um pragmatismo na formação de habilidades e competências que atendem às exigências de mercado. Segundo esta lógica, a escola deve atender às expectativas da normatização da sociedade, no qual os sujeitos possam se adequar à lógica social, buscando a manutenção do próprio sistema capitalista. Aqui, as práticas pedagógicas estão inseridas num contexto de regulação e manutenção dos processos educacionais que estão de acordo com a lógica neoliberal (FREITAS, 2012).

Buscamos, na contramão, práticas pedagógicas de caráter crítico e emancipatório. Estas vêm acompanhadas de um caráter pedagógico que revelam um pano de fundo político, demonstrando uma visão de mundo e de ser humano para além das expectativas e exigências do mercado. Frente aos problemas causados pelo próprio sistema neoliberal, surge uma nova forma de se fazer educação. Esta vem ao encontro de uma visão de mundo que considera a historicidade e a capacidade do agir do ser humano na sociedade, capaz de produzir e transformar a própria realidade. A visão crítico-emancipatória, da qual partimos neste trabalho de pesquisa, parte do princípio de que as práticas docentes são relacionais e devem levar em consideração suas diversas determinações objetivas e subjetivas. Nesta concepção valoriza-se as práticas docentes que se revelam propostas previamente pensadas, com postura reflexiva do professor, atividade teórica e cuidadosamente apresentadas e realizadas junto aos alunos, levando sempre em consideração os objetivos com o qual foram construídas.

Franco (2016) explica que

o professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir um aprendizado, acredita que será importante para o aluno. [...] **é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social**(FRANCO, 2016, p. 541, grifo nosso).

Nesta perspectiva crítica da pedagogia podemos fazer uma relação da prática docente com o conceito de práxis elaborado por Marx e Engels⁶: ao unir estas duas dimensões do conhecimento – teoria e prática – e assegurada sua intencionalidade, revelamos aqui *a prática pedagógica*, uma vez que práxis remete para os instrumentos em ação que determinam a transformação das estruturas sociais após a elaboração teórica sobre a realidade que o cerca. Quando falamos em práticas pedagógicas, é porque entendemos que, a escola, numa visão crítica e emancipadora, é espaço de (re)construção dos sujeitos e da sociedade, de práxis (FRANCO, 2016). Nesta perspectiva, entendemos que a experiência da formação continuada pode produzir ou transformar as práticas provenientes de experiências anteriores, reelaborando as impressões sobre as relações de gênero e sexualidade, por exemplo.

No seio da perspectiva marxista, há uma afirmação fundante de que a práxis é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo (FREITAS, 2005, p. 136).

Pimenta (1996) atenta para a necessidade de o professor conhecer os elementos da teoria da educação e da didática que serão suporte às suas práticas pedagógicas

necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1996, p. 75).

Neste sentido, a prática pedagógica dá condições para perceber as contradições e transformar a própria prática docente, produzindo conhecimentos provisórios, permitindo, portanto, sua reconfiguração e ampliação posterior. Franco (2008), porém, afirma que muitos cursos de formação, sobretudo a formação continuada, transitam entre dois caminhos: o do estudo exaustivo da teoria ou o de saberes didáticos que caem na tendência da reprodução de técnicas pedagógicas.

⁶ Konder (1992) e Vásquez (1997) ao fazerem uma leitura da teoria marxista afirmam que a práxis é a ação crítica transformadora guiada pela teoria. Neste sentido, teoria e prática se fundam. Uma vez mais conscientes no plano do pensamento teórico, mais conhecimento temos da realidade, isto porque os sujeitos só reconhecem aquilo que é real a partir do pensamento, e esta realidade só se faz sob a forma de atividade prática.

Concordamos com a autora quando afirma que os cursos de formação devem fomentar a discussão teórica e confrontar os saberes apreendidos com a realidade escolar na qual está inserido. O processo de formação do/a professor/a se dá quando este consegue compreender sua prática docente no contexto cultural do qual faz parte, transformando constantemente o processo de ensino aprendizagem à luz dos conhecimentos teóricos, ultrapassando a mera atividade mecânica de reprodução. Nesta premissa, uma vez que consideramos o sujeito criador da própria história, acredita-se que a tomada de consciência do/a professor/a em relação à sua prática pedagógica abre possibilidades de transformar as próprias condições existentes e de transformar a ele através dos saberes das experiências que vivenciou.

Freitas (2005) faz um alerta quanto ao caráter político que a própria escola adquire quando escolhe, conscientemente ou não, seu projeto pedagógico. As práticas docentes não são meras atividades escolares, mas revelam uma prática social crucial na formação do sujeito, uma vez que pode desvelar as contradições e relações de poder da sociedade ou optar pela simples atividade de reprodução alienada ao atender as necessidades utilitárias do cotidiano, construindo uma “elevada consciência filosófica das práxis em contraposição aos atos práticos da consciência comum” (FREITAS, 2005, p. 143).

Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros. Em outras palavras, os professores e administradores, em particular, devem esforçar-se para compreender como as questões de classe, gênero e raça deixaram uma marca sobre sua maneira de pensar e agir. Esta interrogação crítica fornece os fundamentos de uma escola democrática (GIROUX, 1997, p. 40).

Neste sentido, a socialização dos saberes dos docentes no processo de formação tem peso essencial, pois permite que os/as professores/as troquem experiências pedagógicas que geraram bons resultados e analisem também aquelas que não obtiveram sucesso, para que, no conjunto, possam analisar inconsistências e transformá-las. As trocas de experiências e as análises que os/as professores/as fazem destas dão sentido à prática docente, de onde pode surgir uma ressignificação da teoria. A articulação coletiva entre as teorias e a própria prática docente, em conjunto com as

análises das condições em que se deram estas práticas, sustentarão a capacidade de transformação dos docentes em sujeitos autônomos. Esta autonomia faz com que os/as professores/as percebam as emergências e intervenham conforme uma série de referências e conhecimentos que o permite reelaborar suas práticas. Esta também é a perspectiva de Giroux (1997) quando indica para a necessidade da formação de *professores intelectuais* que problematizem sobre sua prática, sobre a dimensão ideológica da escolha dos conteúdos, que propõe a organização da escola e que refletem sobre as condições e subjetivas em que ocorrem as relações de poder existentes.

Inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação. Enquanto ideal, o discurso da democracia sugere algo mais programático e radical. Primeiramente, ele aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla (GIROUX, 1997, p. 28-29).

Este processo de autonomia do professor se dá de forma dialética. Para exemplificar, Franco (2008) sugere que a formação docente deve conter três elementos fundamentais. O primeiro deles é o *saber do saber fazer*, que é a compreensão do docente em relação à sua própria prática; ao compreender este, existe a possibilidade de um *saber para saber fazer*, ou seja, a análise ou avaliação de sua prática docente pode gerar novas atividades, troca de procedimentos, técnicas ou mesmo uma nova proposta pedagógica; e por último, *um saber a partir do saber*, que surge quando o professor consegue compreender e refletir sua nova prática pedagógica, teorizando sobre ela. A formação docente, neste caso, “precisa colocar o sujeito [...] em diálogo com a realidade, diálogos formativos com sua própria identidade, diálogos que formarão a capacidade de reelaboração reflexiva a partir das contradições da existência vivenciada” (FRANCO, 2008, p. 122).

Há a necessidade, portanto, de se olhar a escola como espaço de práticas que revelam posições políticas e que supere a visão de uma escola que ensina a simples prática utilitária. Assim, Giroux (1997) diz que

são ignoradas as questões relativas ao papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes, assim como as questões que elucidam a base inter-subjetiva (sic) do estabelecimento de significado, conhecimento, e o que são consideradas relações sociais legítima (GIROUX, 1997, p. 38).

Neste sentido, a escola e as práticas docentes existentes nelas devem buscar uma pedagogia que estimule a participação e a reflexão de todas as pessoas na busca pelo rompimento dos estereótipos que tornam a sociedade ainda antidemocrática. Para Therrien (1997), este tipo de prática pedagógica exige uma formação consistente, capaz de fazer com que o/a docente aprofunde sua compreensão da realidade social e educacional, fornecendo condições para que o/a docente tenha autonomia de reflexão nas diversas situações em que vivenciará.

Num momento em que sujeitos historicamente marginalizados emergem de movimentos sociais que reivindicam e legitimam seus direitos, torna-se necessário também que as instituições de formação de professores/as promovam mudanças em seus processos formativos, aproximando-se de uma aprendizagem que coloque para o sujeito e o coletivo, intencionalidades que venham ao encontro de uma reflexão que vise a quebra de hegemonias que configuram a exclusão e a discriminação. Para isto, exige-se uma aprendizagem realmente significativa, que produza conhecimentos que venham ao encontro de uma perspectiva de educação democrática e igualitária. Uma aprendizagem significativa, neste caso, é aquela que emerge da própria realidade em que vive, no qual o docente tem autonomia reflexiva suficiente para que, no processo da prática pedagógica, pensamento e ação caminhem juntos na perspectiva da produção de novos conhecimentos (THERRIEN, 1997).

Para Giroux (1997) os profissionais da educação devem ter clareza das contradições entre o currículo oficial e o currículo oculto. O primeiro, corresponde às metas cognitivas explícitas da educação formal; o segundo diz respeito aos valores e crenças transmitidas aos estudantes através das relações sociais. Identificar essas contradições, segundo Giroux (1997), é o primeiro passo para que se desenvolva uma pedagogia mais democrática. Estes professores poderão revelar junto aos estudantes quais são as relações entre os objetivos curriculares e os valores e crenças assentados no exercício das práticas sociais. Para ele

os educadores devem superar a esquizofrenia teórica [...]. Somente então aproximar-se-ão do desenvolvimento de objetivos dos cursos destinados a

fomentar as experiências educacionais de seus alunos, que elucidarão a riqueza política e complexidade social da interação entre o que é aprendido na escola e a experiência da vida cotidiana, na ideia de uma escola mais que instrutiva, mas formativa (GIROUX, 1997, p. 88).

Defender uma formação pedagógica comprometida com princípios educativos mais democráticos significa reconhecer e denunciar esse currículo oculto. Reconhecer este currículo é ponto de partida para transformá-los em temáticas a serem discutidas em sala de aula. Para Forquin (1993):

a escola ensina valores (hierarquia, meritocracia, obediência) tanto quanto conhecimentos, por ignorar os determinantes sociais e as implicações conservadoras da seleção escolar e sobretudo por desconhecer o caráter dinâmico das relações de classe na sociedade (FORQUIN, 1993, p. 129).

Giroux (1997) ao fazer uma leitura do conceito de hegemonia de Gramsci afirma que a dominação faz uso de um aparato cultural que dissemina práticas não intencionalmente reproduzidas como forma de controle social que guiam o comportamento cotidiano que sequer são questionados. Também as escolas legitimam, se não compreendem a realidade social, formas de dominação e exclusão. Por isso Giroux (1997) nos chama a atenção para a formação de *professores intelectuais*, e que assumam a postura de transformação social:

Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. **Esta disputa é mais visível, por exemplo, nas demandas de grupos religiosos de direita que atualmente tentam instituir a reza nas escolas, eliminar certos livros das bibliotecas escolares e incluir certas formas de ensinamentos religiosos no currículo de ciências. É claro que demandas de outro tipo são feitas por feministas, ecologistas, minorias, e outros grupos de interesse que acreditam que as escolas deveriam ensinar estudos femininos, cursos sobre meio ambiente, ou história dos negros.** Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros (GIROUX, 1997, p. 162, grifo nosso).

A escola é também espaço de manifestações de relações de gênero e sexualidade. Embora muitas vezes não explícitos nos currículos ou planos de aula, o cotidiano escolar revela uma série de reproduções sociais que são dotados de determinados valores. Neste sentido, se as questões de gênero não compõem a estrutura do currículo formal, estas se dão por meio do currículo oculto. Assim, a escola pode percorrer dois caminhos: o primeiro é o da reprodução de comportamentos que expressam a heteronormatividade, limitando e/ou restringindo certos tipos de

comportamentos, colaborando para a construção de um espaço com hierarquias, discriminação e preconceitos. Aqui, mesmo que não intencionalmente, a escola também constitui as relações de poder existentes nas relações de gênero e na expressão da sexualidade dos alunos. Num momento de grande reivindicação de movimentos sociais que emergem da necessidade de visibilidade na busca pela igualdade social, a escola pode optar – e reconhecemos que este é um grande desafio! – pelo caminho do questionamento e da crítica aos diversos problemas oriundos do patriarcado: pode promover neste local um espaço de reflexão acerca de tais comportamentos e padrões normativos, constituindo junto aos alunos a concepção de igualdade em respeito as diversas manifestações de sexualidade e identidade de gênero dentro e fora da escola (LOURO, 1997).

Esta escola que vai na contramão da simples reprodução de valores conservadores só passa a existir quando os profissionais que atuam nela se comprometem na atuação e na intervenção consciente de seus objetivos. Isso nos leva a reafirmar a necessidade de uma formação pedagógica desarticulada dos interesses do capital, mas ancoradas numa postura permanentemente reflexiva e questionadora, capaz de promover uma autonomia no professor que sustentará práticas docentes que levem a momentos de problematização com os alunos. Uma escola cujo princípio é a formação integral dos sujeitos exige profissionais capazes de articular teoria e prática com temáticas necessárias à construção de um espaço mais igualitário e não discriminatório.

2.3 EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL

O presente capítulo visa discorrer sobre a importância de políticas públicas acerca da temática das relações de gênero na escola e alertar para as perdas que a ausência de tais discussões acarreta na sociedade, uma vez que pode perpetuar relações desiguais, além de preconceitos e discriminações oriundos de uma hierarquização em uma sociedade sexista. Neste primeiro momento achamos importante demarcar o conceito de gênero, justificando sua utilização. Nesta direção, Cruz (2014) assim nos fala:

Podemos dizer que as diferentes expressões de masculinidades e feminilidades são personificadas em cada sujeito, independente de seu sexo biológico, e resultam de um complexo processo cultural e não de diferenças

naturais instaladas em corpos de mulheres e de homens. Não há uma natureza que não seja informada pelo gênero: desde o momento em que nasce podemos dizer que o corpo, ao qual se atribui socialmente o atributo de sexo de homem ou de mulher, já nasce generificado. O conceito de gênero foi criado exatamente para distinguir a dimensão biológica da dimensão cultural [...] (CRUZ, 2014, p. 23).

Construir um espaço educativo que garanta o respeito às diferenças pressupõe, num primeiro momento, que profissionais da educação reconheçam que ali, dentro da escola e para além dela, existe uma diversidade de sujeitos. Além disso, que estes profissionais reconheçam também que a ausência de discussões de forma crítica acerca das relações de gênero e sexualidade na escola fomentam a naturalização de preconceitos e violências, afastando-se da possibilidade de ruptura com a desigualdade entre os sexos⁷ e com a discriminação de gênero e sexualidade, correndo o risco de reforçá-los. Inúmeros são os exemplos de problemas que temos frente à temática que precisam ser discutidos em sala de aula. Estes vão desde a desigualdade salarial, violência doméstica, cultura do estupro, homofobia, transfobia, até o feminicídio⁸ e o assassinato da população LGBT⁹. A tarefa de discutir consciente e criticamente as relações de gênero e sexualidade na escola na perspectiva da emancipação dos sujeitos requer conhecimentos que, muitas vezes, não fizeram parte do currículo formal na formação inicial e em cursos de aperfeiçoamento posteriores. Além disso, exige do professor um olhar na perspectiva da valorização dos direitos humanos e para além de preconceitos naturalizados.

Quando falamos acima em naturalização é porque entendemos que tanto a desigualdade entre os sexos quanto ao preconceito e discriminação das diferentes sexualidades emergem de uma expectativa que os sujeitos têm acerca de um comportamento construído historicamente, aquele julgado adequado ao sexo biológico a qual se pertence. Para nos ajudar a compreendermos o conceito de gênero e suas implicações sociais nos voltamos a Connell que já na década de 1990 afirmava que

⁷Esclarecemos aqui que, no decorrer do trabalho, utilizaremos o conceito de sexo biológico, quando a ideia for evidenciar as diferenças anatômicas básicas dos sujeitos que os dividem em homens e mulheres e que repercutem em hierarquias sociais; já o conceito de gênero será utilizado quando a ideia estiver relacionada às construções simbólicas de feminilidades e masculinidades independentemente do sexo biológico ou da orientação sexual dos sujeitos (CRUZ, 2014).

⁸Segundo o site de notícias G1 (2018) ocorreram no Brasil, no ano de 2017, 946 feminicídios, ou seja, casos de mulheres mortas em crimes de ódio motivados pela condição de gênero.

⁹Informações do jornal O Globo (2018) mostra que foram registradas 445 mortes (assassinatos ou suicídio) de vítimas LGBTfobia em 2017, o que faz do Brasil o campeão mundial desse tipo de crime.

gênero é uma construção histórica de homens e mulheres, uma identidade social “imposta sobre um corpo sexuado” (CONNELL, 1990, p. 7). Sabemos, portanto, que essas categorias de gênero, isto é, a maneira como um indivíduo se comporta, não são determinadas pela anatomia simplesmente. Louro (2001) possui, neste aspecto, ideia similar quando afirma que

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2001, p. 5).

Fica claro que a questão de gênero está indissociavelmente ligada às relações sociais que possuímos ou, nas palavras de Carvalho (2011, p. 113), que é construído a partir de um “ordenamento de práticas sociais”. Nessa perspectiva, as masculinidades e feminilidades vão se constituindo a partir de práticas que vão, ora transformando-se, ora reforçando-se, ao longo da história nas sociedades em suas diferentes configurações. Ligadas a outras estruturas sociais, as relações de gênero revelam também relações de poder, de classe e de raça que constatamos nas hierarquias sociais (CARVALHO, 2011).

Também nas escolas visualizamos estas relações de poder e de subordinação quando se proporciona uma educação com uma visão heterossexista: nesta lógica de que somente a heterossexualidade é validada como algo “natural”, reforça-se comportamentos que excluem e inferiorizam aqueles que não se “encaixam” no padrão normativo imposto socialmente. Este tipo de compreensão reduz o diálogo sobre a diversidade e afasta-se da ideia de uma escola em articulação com os Direitos Humanos. A escola produz práticas normativas que expressam uma expectativa social dos comportamentos adotados, exigindo um posicionamento dos sujeitos que, muitas vezes, implicam numa subordinação ideologicamente legitimada (LOURO, 1997).

Em contrapartida, a escola pode ser espaço também de contestação aos modelos historicamente construídos ao olhar o outro na perspectiva dos direitos humanos. Para isso, consideramos que a escola deve refletir sobre a questão do patriarcado que, nas palavras de Arruza (2015), é entendido como um sistema de relações hierárquicas que envolvem aspectos materiais e culturais de dominação e

exploração de mulheres por homens. É importante salientarmos que esta dominação, mesmo dentro do sistema capitalista, é algo mutável, passível de mudanças. Quebrar práticas e discursos que reificam as desigualdades entre os sexos e a discriminação de gênero requer refletir sobre situações muitas vezes rotineiras de opressão, violência e preconceitos que se instalam como algo natural.

Connell (2013) afirma que

Embora qualquer especificação da masculinidade hegemônica necessariamente envolva a formulação de ideais culturais, essa não deve ser considerada apenas como uma norma cultural. Relações de gênero também são constituídas através de práticas não discursivas, incluindo trabalho assalariado, violência, sexualidade, trabalho doméstico e cuidado com as crianças, assim como através de ações rotineiras não refletida (CONNELL, 2013, p. 258).

A escola, como espaço de formação humana integral, não pode se abster de fazer intervenções educativas que objetivem a desconstrução dos binarismos de gênero e de criticar os padrões hegemônicos colocados socialmente. Connell (2013, p. 271) alerta que “as transformações ao longo do tempo, na medida em que são certamente moldadas por contradições no seio das masculinidades, também podem ser intencionais.” Já para Vianna (2015),

a compreensão do direito social como conquista historicamente situada de setores que procuraram transformar suas necessidades em direitos socialmente reconhecidos permitiu sua articulação com o conceito de gênero enquanto diferença sexual percebida e construída socialmente (VIANNA, 2015, p. 794).

Ou seja, há de se valer do espaço escolar como local de reflexão sobre as hierarquias e as relações de poder em articulação às desigualdades de sexo, gênero, classe e raça/etnia. São problemáticas que vem ao encontro de movimentos de afirmação de grupos historicamente marginalizados, indispensáveis para o reconhecimento da diversidade e do direito do outro.

No contexto brasileiro, vimos que este movimento de ampliar ou não as discussões das questões das relações de gênero e sexualidade também é cheio de contradições. É possível observar o fortalecimento da agenda de gênero na educação com o surgimento da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) – e de gênero na educação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

(SECAD) no governo do Presidente Luís Inácio da Silva, em 2003¹⁰. A Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SPM) vinculada a um Ministério próprio, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e funcionava como ponto de diálogo entre as diversas organizações de mulheres no Brasil e indicavam ações políticas que visavam a promoção da igualdade de gênero. No ano seguinte, houve a criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) – com uma segunda versão em 2008 (BOHN, 2010).

Sobre a atuação da SPM, Bohn (2010) aponta que a institucionalização de um órgão que levante as discussões acerca das mulheres leva ao avanço da democracia e torna possível a criação de

redes extensas no interior da burocracia pública, de introduzir uma perspectiva de gênero às arenas decisórias estatais e cujo plano de ação incorpora demandas do movimento das mulheres e é essencial à formulação, adoção e implementação de políticas públicas que efetivamente atenuem ou eliminem desigualdade de gênero (BOHN, 2010, p. 83).

Quando implantada, a SPM instituiu o II Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres, cujo os princípios eram igualdade e respeito à diversidade; equidade; autonomia das mulheres; laicidade do Estado; universalidade das políticas; justiça social; transparência dos atos públicos; participação e controle social. Destaca-se, ainda, a necessidade de

uma educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica, objetivando contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o **enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero**, por meio da formação de gestores(as), profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino; consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária; garantir o acesso à permanência e o sucesso de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão) (LUZ, 2009, p. 205, grifo nosso).

Sobre o cenário das desigualdades nas relações de gênero, Luz (2009) afirma que a conquista da igualdade entre os sexos necessita, em um primeiro momento

¹⁰Segundo informação do Ministério dos Direitos Humanos, em 2016 houve a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, cujas competências foram transferidas para o recém criado Ministério da Justiça e Cidadania.

do empoderamento e autonomia das mulheres, para que estas venham a ampliar seu poder de decisão sobre suas vidas. Ou seja, a redução das desigualdades entre os sexos significa, na prática, criar uma situação de mudança social que possibilite a redução das desigualdades sociais com um todo. As políticas de gênero, aquelas que consideram a relação de poder entre homens e mulheres, objetivam a eliminação das desigualdades sociais e econômicas. Nesse sentido, não bastam políticas para mulheres para ampliar vagas na creche, por exemplo, pois estas, se feitas sem a problematização das relações de gênero nas famílias, desconsideram as relações de poder existentes naquele contexto.

Considerando que o gênero é um elemento das relações sociais e se manifesta em todos os espaços, as políticas de gênero não podem ser pensadas de forma isolada, fazendo-se necessária a sua articulação com outras políticas públicas que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. Essa transversalidade garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais e consequentemente, o aumento da eficácia das políticas públicas, assegurando uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres (LUZ, 2009, p. 201).

A articulação com a educação, neste sentido, busca fomentar a reflexão sobre as desigualdades de gênero e a discriminação sexual. Surge neste cenário, o curso de Gênero e Diversidade na Escola, realizado pelas Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPP/PR), pelo British Council e pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O curso piloto de Gênero e diversidade na escola ocorreu no ano de 2006 e foi realizado em cidades do Brasil (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) com um total de 1.200 vagas para professores das diversas disciplinas dos séries finais do ensino fundamental e demais profissionais da educação básica. O projeto se deu em parceria com as universidades federais que ofereciam cursos com duração de 180h, sendo 140h em atividades à distância e 40h com atividades de modo presencial.

O documento de apresentação do curso GDE elaborado pelo MEC ressalta que a iniciativa está pautada na

Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.294, de 20 de dezembro de 1996), em específico seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003); no Plano Nacional de Política para as Mulheres; no Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004; [...] na Constituição Federal em seus artigos 1º, 3º, 4º e 5º; [...] além de inúmeras declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (Durban, África do Sul, 8/9/2001) da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (MEC, 2006, p. 35-36).

No intuito de abarcar as questões da diversidade na escola criou-se em 2008 no Brasil a *Rede de Educação para a Diversidade*, que ofertou cursos relacionados às temáticas. Foi neste contexto que o projeto piloto do GDE foi aprimorado e ampliado para o restante do país, refletindo nas pesquisas apresentadas anteriormente na revisão de literatura.

Mesmo que tais reformas atendessem às expectativas do mercado, elas sinalizavam uma mudança na perspectiva de currículo para que pudesse articulá-lo com temas referentes às relações de desigualdade culturais e sociais presentes no nosso cotidiano, ampliando as discussões de temáticas que antes não cabiam na educação pública e gratuita no Brasil e que emergiram da articulação com os movimentos sociais.

Como exemplo do apelo da sociedade civil citamos a 2ª Conferência Nacional de Educação, realizada em 2014. A conferência tinha finalidade deliberar subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Fruto das discussões sobre as questões de gênero e sexualidade que vinham se intensificando no país, foi reforçado, na ocasião, a necessidade da temática no cotidiano escolar, sendo uma das indicações para a atualização do PNE, que aconteceria no ano corrente (CARREIRA, 2016).

Como já citado, a intensificação das políticas públicas sobre as relações de gênero provocou, no cenário nacional, uma forte reação de grupos conservadores que, apoiados na ideia de que tais discussões agridem o modelo familiar tradicional, afetaram a agenda da política educacional brasileira e seus respectivos documentos. As questões de gênero e sexualidade, mesmo fazendo parte das deliberações da CONAE 2014,

foram negligenciadas no Plano Nacional de Educação do mesmo ano e, mais tarde, na Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Tal cenário nos causa preocupação pelas adequações dos Planos Estaduais¹¹ e Municipais, que poderão se adequar aos novos documentos nacionais, interrompendo um processo de construção e consolidação de discussões acerca da temática.

Em meio às discussões, o Plano Municipal de Educação da cidade de Tubarão¹² foi atualizado no ano de 2015 e, em um momento de forte embate envolvendo a comunidade escolar e lideranças de igrejas cristãs do município na Câmara dos Vereadores, incorporou em seu texto o artigo 9º, referente às discussões de gênero:

Não comporá a política municipal de ensino de Tubarão, currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, espaços lúdicos, materiais de ensino que incluam **a ideologia de gênero, o termo "gênero" ou orientação sexual ou sinônimos** (TUBARÃO, 2015, grifo nosso).

O artigo citado acima inviabiliza qualquer discussão acerca da temática de gênero e sexualidade, impossibilitando uma educação que vise a formação dos sujeitos críticos diante dos preconceitos e discriminações de gênero. Algo que também nos chama a atenção é a inclusão da palavra “lúdico” junto aos termos gênero e orientação sexual, mostrando que o documento pautou-se no desconhecimento de conceitos cunhados cientificamente e amplamente discutidos na área da educação, que foram ignorados na elaboração do documento.

2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO E SEXUALIDADE?

A partir da temática escolhida, percebemos a necessidade de verificar se pesquisas semelhantes foram desenvolvidas. Começamos então um trabalho de levantamento de produção científica. O levantamento de pesquisa é uma das mais ricas experiências que um aluno da pós-graduação pode ter, pois terá a oportunidade de aprimorar seu conhecimento e, sobretudo, subsidiar a formulação do problema de

¹¹ O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, apresentado em 2014, inclui as temáticas das relações de gênero e sexualidade e, até o fechamento desta dissertação, não sofreu alterações.

¹² O Plano Municipal de Educação de Tubarão encontra-se em anexo.

pesquisa. Para que possamos tornar a pesquisa algo relevante socialmente é primordial que se faça o planejamento da pesquisa, construída através de reflexões alicerçadas em conhecimentos e produções já existentes. Ressalta-se aqui a importância do levantamento de pesquisas, que apontou o que já foi publicado sobre o assunto, quais aspectos abordados e quais as lacunas existentes(LUNA, 1997). A revisão de literatura nos ajudou a pensar o tema, proporcionar melhor definição do problema de pesquisa e contribuir na análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Considerando o exposto, realizamos um levantamento de produção acadêmica sobre *gênero e formação continuada de professores* com o objetivo não de apenas catalogá-las, mas de construir um diálogo mais amplo possibilitando novas interpretações e análises que visam promover uma atitude questionadora sobre o a oferta de cursos de formação continuada de professores/as, sobretudo em relação as questões de gênero.

A revisão bibliográfica sobre gênero e formação continuada de professores/as foi realizada em dois momentos. O primeiro aconteceu com a busca de Teses e Dissertações no site do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia, o IBCT, que armazena as principais produções nestes formatos realizadas nos diversos Programas de Pós-Graduação do país. Num segundo momento foram realizadas buscas nos principais periódicos mantidos pelos Programas de Pós-Graduação (PPG) de Universidades de todo Brasil, privilegiando as revistas com foco em Educação. Em ambos os momentos se buscou pesquisas dos últimos dez anos (2006 a 2016).

Para realizar o levantamento de produções sobre gênero e formação de professores/as na base de dados do IBCT elencou-se algumas palavras-chave que circundam o tema escolhido. Foram utilizados os seguintes descritores:

- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES + GÊNERO
- FORMAÇÃO DOCENTE + RELAÇÕES DE GÊNERO
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES + CURRÍCULO + GÊNERO
- FORMACAO DE PROFESSORES + LICENCIATURA + GÊNERO
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES + PEDAGOGIA + GÊNERO
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES + DIVERSIDADE + GÊNERO

Como critério de seleção de trabalhos fez-se a leitura dos títulos das produções e seus respectivos resumos, relacionando-os de acordo com a temática da pesquisa. Produções que tinham como análise cursos de formação inicial de

professores/as não foram incorporadas, limitando-se aos cursos de formação continuada. Levou-se em consideração a aproximação com o objeto da pesquisa.

Para realizar o levantamento de produção nos periódicos listamos as principais revistas de Universidades brasileiras mantidas e coordenadas por Programas de Pós-Graduação em Educação. As buscas desses periódicos aconteceram através dos portais das revistas ou de sites indexadores. Num primeiro momento fizemos a leitura dos títulos de artigos de periódicos com edições dos últimos 10 anos. A partir dessa leitura pré-selecionamos os trabalhos que se aproximavam com a temática da pesquisa. O levantamento de produção realizado nos periódicos resultou num total de cinco artigos e cinco teses/dissertações, o que resultou em 10 produções que pensamos ser um número pequeno considerando a pertinência da temática e frequência com que o assunto é vivenciado no cotidiano escolar. O quadro abaixo tem o objetivo de mostrar o panorama das pesquisas correlatas encontradas:

Quadro 1 - Resultados da Revisão de Produção Científica

Título do trabalho	Autor	IES	Tipo	Ano
Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor	Fabíola Rohden	UERJ	Artigo	2009
Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso de gênero e diversidade na escola	Maria Mostafa	UERJ	Dissertação	2009
Gênero e formação docente: contribuições de um processo de intervenção pedagógica	Fabiane Freire França e Geiva Carolina Calsa	UEM	Artigo	2010
(Re) pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: o curso gênero e diversidade na escola	Juliana de Jesus Santos	UFG	Dissertação	2013
Percepção de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente	Liane KelenRizzato	USP	Dissertação	2013
Currículo, a Construção das identidades de gênero e a formação de professores	Ruth Pavan	UCDB	Artigo	2013
Gênero, sexualidade e docência: (re)pensando práticas	Cássia Cristina Furlan e Verônica Regina Müller	UEM	Artigo	2013
A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social	Rosana MontiHenkin e Bartolina Ramalho Catanante	UEMS	Artigo	2014
“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade	Cláudia Denis Alves da Paz	UnB	Tese	2014
Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e práticas escolares	Sirlene Mota Pinheiro da Silva	USP	Tese	2015

Fonte: elaborado pela autora.

Antes de discorrermos sobre os materiais que encontramos no processo de levantamento de produção, gostaríamos de destacar aqui o quão importante foi tal experiência no processo da pesquisa. Fazer as leituras dos trabalhos encontrados nos trouxe novas reflexões que surgiam das mais diversas direções, desde a problematização sobre a formatação que os cursos de formação continuada possuíam bem como as condições objetivas em que os profissionais da educação possuem durante a realização dos cursos em meio às suas responsabilidades no magistério, com as reflexões sobre as dificuldades em encontrar um conteúdo – na maioria das vezes novo – que não fazia parte do seu rol de conteúdos na formação inicial, até as superações e inovações que partiam de professores que, mesmo em meio às dificuldades impostas pela realidade, acreditavam em uma proposta de trabalho nova, que atendesse à todos os sujeitos. A experiência, como pesquisadora, de refletir com outros que escreviam sobre professores e professoras reais, veio a fortalecer esta pesquisa e encorpar nossas análises sobre a temática.

Com esta experiência, verificamos neste grupo de trabalhos acadêmicos que metade deles eram frutos de um curso de Formação continuada para professores oferecidos pelas universidades federais, intitulado *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), sendo eles Rohden (2009), Henkin; Catanante (2015), Santos (2013), Silva (2015), Rizzato (2013) e Mostafa (2009). Estas pesquisas possuíam um objeto em comum, sendo ele o percurso da formação continuada de professores/as sobre as questões de gênero através da análise do material didático dos cursistas e de entrevistas. O curso *GDE* ocorreu em parceria com o MEC e as Universidades Federais de diversas partes do Brasil sendo replicado durante alguns anos. Estes foram oferecidos na modalidade Ead¹³. Rizzato (2013) explica que o curso GDE foi

um curso de modalidade à distância *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), que aborda as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade étnico-racial, tem caráter semipresencial e faz uso de plataforma digital para seu desenvolvimento. Esse curso é fruto de uma articulação entre diversos ministérios do governo federal brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação), o British Council (órgão do Reino Unido atuante nas áreas de direitos humanos, educação e cultura) e o Centro Latino-

¹³O projeto piloto do GDE ocorreu no ano de 2016. Os cursos *Gênero e Diversidade na Escola* sofreram alterações durante sua existência: o projeto piloto oferecia 200h de formação, sendo 170h à distância e 30h presenciais; posteriormente o curso ganhou a titulação de especialização, conteúdo 360h, das quais 300h ocorriam virtualmente e 60h em polos com aulas presenciais.

Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) (RIZZATO, 2013, p. 18).

Este curso, segundo Rohden (2009), tinha por objetivo promover reflexões que desenvolvessem questionamentos às ideias naturalizadas visando uma transformação nas mentalidades dos cursistas para que fosse possível a adoção de novas práticas educativas que visassem a não discriminação e a quebra dos preconceitos relacionados ao gênero, sexo e raça/etnia. A autora aponta que o curso cumpriu seu objetivo fundamental, que era o de sensibilizar os cursistas sobre os temas em questão. Evidenciou também que, a partir da formação continuada, os cursistas se preocuparam com a postura que adotava em sala de aula, buscando, a partir de constatada as práticas sexistas, estar mais atento no contexto escolar para não haver a manutenção de padrão discriminatório (ROHDEN, 2009).

Em meio às suas análises, alguns pontos evidenciados por Rohden(2009) merecem atenção: o primeiro, a ideia, entre os cursistas, de que existe uma idade “certa” para começar a tratar gênero e sexualidade: muitos acreditavam que determinados assuntos deveriam ser tratados a partir da puberdade. Além disso, a pesquisa de Rohden(2009) apontou também a preocupação dos cursistas em relação ao que a família iria pensar sobre a abordagem do assunto em sala de aula. A segunda preocupação exposta pela autora é a de que os educadores, ao explicarem suas aprendizagens durante a formação, não utilizavam os conteúdos teóricos, mas reportavam-se sempre às experiências particulares, evidenciando suas convicções. Para a autora, não causa espanto, portanto, que “especialmente no tema da sexualidade e orientação sexual a menção a dogmas religiosos tenha sido tão frequente” (ROHDEN, 2009, p. 173).

A formação continuada *Gênero e Diversidade na Escola* também foi analisada por Silva (2015). A autora faz uma síntese das trajetórias percorridas pelos sujeitos da pesquisa, sua formação docente e suas respectivas práticas escolares. Destaca a ausência da temática de gênero e sexualidade na família e na escola, reforçando a necessidade de uma formação atrelada ao respeito à diversidade, inclusive diversidade de gênero. A autora explica ainda que a ausência de disciplinas na graduação que abordem intencionalmente as relações de gênero no contexto escolar dificulta diretamente as práticas até então exercidas pelos/as professores/as antes da

oportunidade da formação continuada em gênero. Sobre os cursos de formação docente realizados pelos entrevistados, Silva (2015) afirma que

a academia, e especificamente, cursos de formação docente, como o de Pedagogia, ainda demonstra ausência de conhecimento sobre sexualidade e o gênero. Com isso, muitos deles não discutem as questões e nem mesmo aceitam incluí-las em seu currículo. [...] Os cursos de formação docente que deveriam ser um lugar de construção do saber, produzem, muitas vezes, o seu ocultamento, evidenciando também negligência em relação ao tema da diversidade de gênero e sexual (SILVA, 2015, p. 156).

Silva (2015) apresenta as iniciativas de trabalho dos/as professores/as entrevistados/as que tinham relação com a temática de gênero e sexualidade e lembra a necessidade de a escola romper com o discurso hegemônico que reproduz a divisão sexual do trabalho e salienta as diferenças existentes nessas relações de poder, focando os diferentes atributos de acordo com o sexo. Ao entrar em contato com conteúdos e teorias antes desconhecidas e ao compartilhar propostas de atividades diferenciadas que atendessem a temática, os/as professores/as tiveram, em geral, uma mudança de comportamento principalmente ao lidar com situações específicas e individuais na sala de aula relacionadas a discriminação e preconceitos. Incorporaram conceitos aprendidos no GDE e reconhecem a importância de se trabalhar a temática na sala de aula. Entretanto, ainda existem professores que afirmam não saber introduzir a temática de gênero e sexualidade nas suas atividades em sala de aula. Silva (2015) expõe uma preocupação em relação aos professores que já apresentam um olhar diferenciado à questão da diversidade de gênero e sexual, mas que não realizam práticas pedagógicas com respaldo teórico, fundamental para garantir uma prática coerente. O grande desafio aqui está em superar o senso comum e utilizar os conhecimentos do curso para contestar a normatização dos corpos evidenciadas no cotidiano escolar e problematizá-los com os alunos.

Já o trabalho de Mostafa (2009) tem como destaque a afirmação de que a sociedade é influenciada pela “ideologia do individualismo”, na qual os sujeitos constroem suas expectativas sociais a partir de seu contexto específico, desconsiderando a diversidade do todo. Isto porque a autora constatou nas suas análises que nos debates entre os cursistas se falou muito no respeito aos direitos versus a liberdade de expressão. Segundo a autora, evidenciou-se nos entrevistados um discurso politicamente correto que, ao ser colocado diante das situações-problema, não consegue propor ações de

intervenção. Verificou-se que boa parte dos cursistas se mostravam despreparados para lidar com assuntos relacionados à sexualidade, direcionando a responsabilidade de se tratar essas temáticas à família ou a profissionais da saúde.

Os temas sobre os quais os cursistas apresentaram uma maior resistência em aceitar a visão que estava sendo valorizada na política pública se relacionaram à sexualidade de uma forma geral. Nos casos em que a sexualidade era central como nos casos sobre gravidez na adolescência, sobre homossexualidade, ou sobre sexualidade de crianças e adolescentes, os cursistas debatiam com mais intensidade que nos casos em que se discutiu unicamente a diferença de gênero e os preconceitos raciais. [...] Na maioria das vezes em que a sexualidade aparecia combinada às outras questões, os cursistas simplesmente ignoravam a parcela de sexualidade no caso e falavam de uma forma genérica sobre preconceitos e estereótipos [...] (MOSTAFA, 2009, p. 120).

Na pesquisa de Mostafa (2009) chama-nos a atenção o fato dos cursistas não se reconhecerem como profissionais preparados para lidar com as questões de sexualidade, ou seja, não desenvolveram autonomia para problematizar tais questões em sala de aula. Os/as professores/as afirmam que as manifestações da sexualidade acontecem desde a infância, porém não se sentem responsáveis por trabalhar essas questões e não se mobilizam. Considerar-se não apto para desempenhar tal papel na escola leva ao professor a ignorar situações e a não problematizar a sexualidade no currículo e nos conteúdos diários. Neste sentido, fica evidente a necessidade de uma formação que promova nos profissionais da educação uma segurança para lidar com questões que aparecem cotidianamente no ambiente escolar, especialmente no que tange à sexualidade, tema considerado mais complexo pelos docentes.

Na investigação de Rizzato acerca do GDE, verificou-se que os/as professores/as abordam a questão da sexualidade sempre à sombra da Biologia e da repressão às práticas sexuais (RIZZATO, 2013). Neste sentido, a escola aborda a questão da sexualidade por meio do estudo do corpo, mas não destaca outros aspectos relacionados a gênero e sexualidade. Ao tratar da sexualidade somente vinculada às ciências e à saúde, ignora-se, por exemplo, a divisão sexual do trabalho, a violência doméstica e a homofobia. Rizzato (2013) ressalta a importância da temática da sexualidade no cotidiano na escola e chama a atenção para a responsabilidade de os profissionais da escola estarem preparados para abordar tais questões, sendo parte imprescindível no processo de mudança social. Sobre a questão, esclarece que

É possível afirmar que as políticas públicas que visam equalizar desigualdades e superar preconceitos relativos a gênero e sexualidade têm apontado o/a professor/a como um canal possível para a mudança. Isso porque, em decorrência da legitimidade que possuem para intervir e problematizar situações e atitudes no espaço escolar, esses/as profissionais vêm sendo vistos como figuras-chave diante dos preconceitos vividos pelos/as alunos/as na escola. **Assim, as políticas educacionais têm valorizado a formação dos/as profissionais da educação** para que estejam preparados/as para trabalhar pela cidadania, pela diversidade e pelo reconhecimento do direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero (RIZZATO, 2013, p. 66, grifo nosso).

Deste modo, a experiência dos/as professores/as produz um conjunto de ações na escola e em outros espaços, mas expressam de modo singular a subjetividade de cada sujeito. A experiência dos/as professores/as ao cursar o GDE não é a mesma, podendo ou não culminar num processo de ressignificação e mudança nas práticas educativas. A autora exemplifica com trechos de entrevistas que não apontaram mudanças em relação à prática educativa relacionadas à homofobia ao ignorar a temática como componente formador do currículo, assumindo apenas um discurso politicamente correto, sem apresentar, de fato, indícios de mudança de visão de mundo ou de práticas pedagógicas transformadoras. O fato nos faz pensar sobre como é difícil quebrar com as hierarquias, violências e discriminações oriundas de sistema que educa através da mídia, escola, igreja e outras instituições para a heteronormatividade.

Para finalizar, enriquecendo ainda mais o rolde pesquisas sobre formação continuada GDE, apresentamos o trabalho de Santos (2013) cuja proposta foi analisar especificamente o funcionamento do curso de formação GDE. O objetivo da autora era o de estudar as dificuldades e as possibilidades de aprendizagens dos cursistas no sistema EaD. Santos (2013) indica as (im)possibilidades do trabalho do professor diante da precarização das condições de trabalho destes docentes. Ao analisar o contexto neoliberal em que a educação se encontra, é possível reconhecer a inexistência de espaços adequados e do tempo necessário para que o docente se debruce sobre as teorias e possa pensar sobre a articulação com a prática. Quando analisa as narrativas dos/as professores/as cursistas do GDE, Santos (2013) discorre sobre a importância da formação continuada como possibilidade para “reconstruir conhecimento com propriedade política [...] assumindo o posicionamento social de um/a intelectual emancipador/a” (SANTOS, 2013, p.70). Ao avaliar essa formação, Santos (2013) afirma ainda que a prática social deve ser o objetivo central das discussões, articulando teorias que sustentem novas práticas pedagógicas compreendendo a formação continuada como “instrumento que auxilia e ressignifica no desenrolar de uma prática reflexiva que, por

sua vez, alimenta o pensamento teórico e potencializa inúmeras possibilidades de trabalho em que há o envolvimento e formação crítica da clientela atingida” (2013, p. 68).

O trabalho de Santos (2013) enfatiza a necessidade da formação de uma consciência de classe que vislumbre a constituição de um movimento de luta por direitos e melhores condições de trabalho, culminando em uma política educacional que emancipe alunos e professores. Seus resultados indicam as limitações da formação continuada ofertada à distância, que desconsidera a carga-horária de trabalho exaustiva dos/as professores/as e demais condições de trabalho que comprometem a formação docente. Cabe aqui uma crítica também à EaD, sobretudo na área da educação, na qual a troca de experiências, a reflexão, discussão e problematização de situações vivenciadas no cotidiano escolar são essenciais para se alcançar um nível de autonomia e criticidade capazes que tornarem o profissional da educação um sujeito capaz de lidar com a diversidade que encontrará na escola.

Furlan e Müller (2013), França e Calsa (2010), Paz (2014) e Pavan (2013) ao analisarem professores de modo geral sem formação específica sobre o tema mostram que os/as professores/as, por não terem formação inicial e continuada e nenhum respaldo teórico, sentem-se despreparados principalmente frente à resistência da família, ficando limitados aos conteúdos específicos de suas disciplinas, promovendo assim uma educação normatizadora. Segundo tais autores, muitos destes profissionais, por não terem (in)formação sobre o tema, enxergam o currículo ainda como algo fechado e negligenciam as questões de gênero e sexualidade. Apesar do discurso politicamente correto, não fazem menção a práticas pedagógicas que tratem da temática. Além disso, os autores sinalizam ainda que as intervenções e/ou formações que abordem intencionalmente as questões de relações de gênero e sexualidade oportunizam a reflexão e troca de experiências positivas promovendo uma ressignificação de conceitos e estereótipos que estavam naturalizados.

Sobre a formação de professores/as, Paz (2014) indica que há a necessidade de que as formações continuadas considerem as mudanças dos meios de comunicação e que atendam à sociedade multicultural em uma formação contextualizada que permita reflexão sobre sua prática pedagógica, articulando teoria e prática. Constatou que

Uma dificuldade encontrada nos cursos de formação docente que discutem temas a diversidade é que estes são tratados como problemas externos, e não

fazem a discussão de que o sistema de ensino como um todo não é neutro com relação às próprias representações sobre a diversidade. Desde a educação infantil até a universidade existe uma lógica de padrão único, que mede, classifica e hierarquiza os sujeitos. Essa é uma forma de produzir reproduzir e manter discriminações relacionadas à raça/etnia, geração, gênero, sexualidades etc. É importante que se questione e entenda valores que estruturam o sistema escola, a condição docente e a relação pedagógica (PAZ, 2014, p. 39).

Na ideia de não naturalizar algo que foi construído socialmente, é fundamental estar atento à formação continuada para a

possibilidade de desconstruir as identidades fixas e estáveis pode acontecer a partir de estudos, leituras, discussões, diálogos, reflexões, desconstruções e reconstruções. O debate e a discussão continuada realizada de diferentes formas (grupo de estudo, cursos, diálogos) auxiliam no desvelamento dos preconceitos e das visões de mundo estáveis, fixas e binárias” (PAZ, 2014, p. 178).

Percebe-se, a partir dos trabalhos que foram lidos e incorporados nesta revisão, que as questões de gênero e sexualidade frequentemente são percebidas pelos/as professores/as no contexto escolar de forma crítica e consciente, mas a ausência da experiência de formação profissional, seja inicial ou continuada, compromete uma educação que contemple a sexualidade e a desigualdade de gênero presentes. Neste sentido, a formação de professores/as vem ao encontro da necessidade destes temas nos currículos para que os/as docentes sintam-se seguros/as para incorporar tais conteúdos em suas práticas pedagógicas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 O REFERENCIAL MARXISTA

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas em educação nos deparamos com diferentes correntes epistemológicas que implicam em diferentes visões de mundo e diferentes concepções sobre o conhecimento. Percebemos, no levantamento da produção, que existe uma tendência nas pesquisas em educação e gênero pela utilização de teorias pós-estruturalistas (FERREIRA et al, 2017). Sabemos que a escolha por determinado método científico revela um sentido além de gnosiológico, também ontológico, uma vez que permite refletirmos qual é o nosso lugar na sociedade indicando também de que forma nos relacionamos com o mundo e com as demais pessoas.

Utilizaremos nesta pesquisa a abordagem materialista histórica e dialética considerando, primeiro, que o processo de conhecimento se dá na relação sujeito-objeto, na qual um não se sobrepõe ao outro. Em segundo lugar, a ideia de que o conhecimento se dá a partir da construção histórico-social levando em conta a vinculação do pesquisador ao momento histórico em que está inserido.

Tal contexto está em permanente movimento, daí a ideia de que se deve buscar no objeto pesquisado as suas características presentes e o seu *vir a ser* em suas múltiplas conexões. Na investigação marxista é preciso considerar esse vir a ser dentro dos princípios da dialética. A partir do princípio da dialética, compreende-se que as transformações ocorrem em ritmos diferentes e que se dão a partir de tempos e espaços específicos no qual podem resultar em mudanças lentas ou mais radicais, a depender da intensidade com que ocorrem. Além disso, entendemos que o conhecimento é revelado a partir do momento em que situamos nosso objeto dentro de uma totalidade contraditória levando em consideração as conexões de suas partes com o todo. Assim, ao desvelar esses movimentos, suas conexões e contradições, produzimos novas sínteses sobre a realidade (KONDER, 2008).

Não seria possível, portanto, compreendermos a realidade social sem conhecermos como a estrutura capitalista envolve estas relações. Devemos buscar um conjunto de relações que expresse uma determinada totalidade e a relação dialética nela

presente. A totalidade é determinada historicamente e leva em consideração os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Quando o particular é analisado, deve-se relacioná-lo com os determinantes, expondo as aproximações (mediação) e distanciamentos entre o singular e o universal: leva-se em conta o que diferencia e o que conecta aquele objeto de investigação. Conhecer essa relação entre o sujeito-objeto e o mundo significa revelar aquilo que não está aparente através de seus questionamentos acerca das contradições e tem por finalidade que nos aproximemos do conhecimento acerca da realidade concreta.

Tonet (2013) afirma que a totalidade

[...] expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles (TONET, 2013, p. 96).

Neste sentido, a maneira como concebemos a ideia de mundo e do ser humano implica também num tipo de produção científica, que serve ou não para apontar uma transformação social. No contexto do neoliberalismo e da globalização se faz cada vez mais presente o discurso da valorização das diferenças para a eliminação dos preconceitos e discriminação. Araújo (2000) alerta para o desafio das pesquisas em educação assumirem uma postura crítica ao sistema político e econômico que afeta a toda a sociedade em detrimento dos interesses particulares.

Um dos desafios do marxismo tem sido o de incorporar a complexidade e as dimensões de conflitos que foram surgindo com a modernidade, gerando diversidade de sujeitos políticos e conformando manifestações variadas de subjetividade e interesses, com dimensões políticas específicas. Um projeto emancipatório da humanidade necessita pensar prioridades na ação política, sem perder de vista como as diversas clivagens que perpassam as relações sociais podem ser simultaneamente trabalhadas, em suas dimensões próprias e inter-relacionadas (ARAÚJO, 2000, p. 70).

Partimos do princípio de que as relações sociais dentro da lógica capitalista se mostram permeadas pela hierarquização e pelas relações de poder, e determinam nas relações de gênero uma forma particular de expressão *Gênero*, como categoria relacional implica em reconhecer que ser homem ou mulher é fruto das relações sociais e que,

neste caso, precisam ser estudadas dentro das totalidades que dão significado a essas relações.

Araújo (2000) ainda aponta que

[as] relações humanas originam-se dos processos materiais e históricos, desencadeados a partir das relações que homens e mulheres estabelecem com vistas à produção e reprodução de suas vidas e de suas necessidades. E conformam uma totalidade indispensável à reprodução social da vida material. Produção e reprodução constituem, assim, um único processo. [...] tais processos se realizam via sujeitos sociais sexuados, os quais, através de suas práticas e interações com vistas à reprodução social e da espécie, dão origem a instituições, também históricas, como, por exemplo, a família. Este enfoque contribuiu para o entendimento de que as relações sociais, inclusive as que se desenvolvem entre homens e mulheres, são construídas, reproduzidas e transformadas, uma vez que a natureza humana não é concebida como algo ontológico e imutável, mas produto das práticas sociais, conflituosas e, muitas vezes, antagônicas (ARAÚJO, 2000, p. 65-66).

Ou seja, analisarmos as relações de gênero e seus significados sem conectá-las com o contexto político e econômico vigente em cada época significa desconhecer o objeto na sua totalidade. O meio no qual se está inserido, sobretudo no contexto capitalista, influencia diretamente na forma com que nos relacionamos uns com os outros. Também as relações de gênero são determinadas por uma hegemonia e pela alienação e “permite mostrar como as relações e a divisão de trabalho entre homens e mulheres também se apresentam naturalizadas, ganhando aspecto a-histórico, fixo e dicotômico” (ARAÚJO, 2000, p. 67). Analisar essas relações no contexto do capitalismo permite observar e conhecer os conflitos e as desigualdades nas relações entre homens e mulheres na totalidade que mudam de tempos em tempos, recusando a ideia de que essas relações são estáticas.

Consideramos também que a escola faz parte de uma totalidade de relações colocadas a partir de um sistema econômico, neste caso, do capital. Gramsci (1978) chama esta totalidade de “bloco histórico” e atenta para o conjunto das relações sociais de produção e suas contradições e para a ideologia presente nela, afirmando que só a compreensão do todo “reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis” (GRAMSCI, 1978, p. 52). Thompson (1981, p. 61), por sua vez, esclarece que o materialismo visa a compreensão da totalidade expressa na dialética entre cultura e economia e considera o conhecimento como provisório e inacabado, a partir de novas perguntas ao objeto (evidências) mas

visando sempre aproximações do real, sem que isso signifique uma mudança de estatuto do real ou simplesmente um “novo olhar”.

A escolha pela abordagem marxista se deu por considerarmos que o/a professor/a, no contexto escolar, quando colocado/a à frente de uma formação continuada acerca das questões de gênero e sexualidade na escola, pode transformar sua prática pedagógica visando mudanças a fim de romper com preconceitos. A educação ainda que determinada nestes contextos, é também um campo de disputa capaz de permitir, nesse processo, transformações ou permanência das contradições existentes, reforçando a hegemonia da classe dominante.

Sobre a prática social consciente, ou a práxis, consideramos o caráter de transformação social decorrente de uma consciência, ou seja, do conhecimento do campo teórico.

Triviños (2006) observa que

A práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva [...] e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos (TRIVIÑOS, 2006, p. 122).

Ou seja, consideramos que o agente transformador da realidade é o ser humano através da reflexão acerca do mundo que o rodeia e que sua prática estará pautada nesta reflexão. Esta prática resultará na transformação no âmbito social. É preciso esclarecer aqui que não ignoramos o fato de que o que foi produzido historicamente está alinhado aos interesses de determinadas classes que buscam a manutenção dos modelos sociais existentes.

Na abordagem marxista, caminhamos com Thompson (1981) por concordarmos com o teórico quanto a importância da cultura dentro da totalidade. Nesta perspectiva, Martins (2006) afirma que

na análise de Thompson os fenômenos sociais e culturais ganham relevância e deixam de ser pensados apenas como reflexo imediato da vida econômica. Analisá-los significa, por meio das evidências, investigar suas particularidades e, ao mesmo tempo, perceber como se expressam em condições materiais constituídas historicamente. Assim, os próprios valores

de uma sociedade são percebidos fazendo parte desse nexo relacional e principalmente como resultado das experiências humanas (MARTINS, 2006).

Assim, ao buscarmos compreender como a formação continuada de professores/as sobre relações de gênero e sexualidade repercutiu nas práticas escolares, consideramos o fazer histórico nas condições materiais existentes, mas não ignoramos a intencionalidade do sujeito em seu agir. Esse modo como os sujeitos transformam a realidade – o ser social – é designado por Thompson (1981) como experiência, sendo esta

uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Na pesquisa realizada, nos debruçamos na experiência dos/as professores/as na formação continuada e buscaremos compreender se essa experiência gerou transformação na sua visão de mundo e na prática escolar no contexto das relações a partir do capital. Para compreender essa totalidade consideramos os aspectos objetivos e subjetivos, as relações de poder, de consciência, sexuais, culturais e normativas (THOMPSON, 1981).

Há de se destacar que, sendo o conhecimento algo provisório e fruto das relações dentro da história, precisamos compreender que cada indivíduo, na sua intencionalidade, é capaz de propor hipóteses diferentes à compreensão da realidade. É importante reconhecer aqui que a escola não é o único espaço de relações destes indivíduos. Os/as professores/as que passaram pela formação continuada também apresentam vínculos com outras instituições formadoras e, igualmente, os alunos com os quais estes professores trabalham. A escola recebe as influências que cada pessoa traz de uma série de experiências em outros espaços. Analisar a participação destes professores na formação e avaliar sua repercussão implica em compreender que pessoas são essas e que outras instituições formadoras influíram sobre ela. Thompson (1981, p. 194) esclarece que

os valores [...] são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas, etc. necessárias e aprendidas no habitus(sic) de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata (THOMPSON, 1981, p. 194).

Observamos a carência de pesquisas que têm como eixo central as relações de gênero e sexualidade e a formação de professores/as com uma perspectiva materialista histórica dialética, não problematizando os paradoxos existentes na educação. Ao entendermos o caráter gnosiológico do materialismo, pensamos ser de fundamental importância pesquisas que promovam a articulação entre as experiências dos/as professores/as, a realidade escolar e a totalidade, fazendo uma discussão contextualizada historicamente. Nossa tarefa aqui será a de relacionar as políticas públicas, a experiência dos/as professores/as na formação continuada e as experiências dos movimentos sociais, desvelando assim a própria construção da história. Isto porque, as experiências individuais não são desarticuladas do processo histórico. Quanto à relação entre as experiências individuais e coletivas, Delgado (2003) afirma que

A História como manifestação do fazer coletivo incorpora vivências individuais e, por decorrência, no mínimo duas dimensões: temporal coletiva e temporal individual. Dimensões que, acopladas, conformam experiências únicas, através de uma dinâmica que reconstrói o passado ao tecer sua representação no presente, plasmando em um único enredo a trama das vivências coletivas (DELGADO, 2003, p. 13).

Podemos assim, para compreendermos a realidade em que os sujeitos estão situados, nos debruçar sobre as experiências vividas e, deste modo, compreender as diferentes dimensões das relações sociais em articulação com suas estruturas. Ao interpretarmos estas experiências dentro do seu contexto histórico podemos conhecer as contradições existentes na realidade social atual. Essa discussão faz-se pertinente quando compreendemos a escola como espaço de reprodução de uma ideologia da classe dominante que revela um caráter de desigualdade entre os sexos. Sobre o conceito de ideologia, Mészáros (2004) afirma que

a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. [...] Sua persistência obstinada se deve ao fato de ela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos" (MÉSZÁROS, 2004, p. 22).

O autor, portanto, trata a ideologia como uma consciência prática que se dá a partir de um conjunto de noções e ideias que se manifestam em diferentes espaços e

veículos na sociedade, seja na ciência ou no senso comum e, sobretudo, que interferem diretamente no modo como os sujeitos compreendem a realidade e os processos de lutas de classe.

Ao mesmo tempo, uma pesquisa materialista histórica dialética busca ressaltar a importância da vinculação da teoria e prática para a construção de um cenário condizente com a ideia de transformação social. Analisar a experiência da formação continuada sobre esta temática e confrontá-la com a realidade social existente implica conhecer as possibilidades de mudança e identificar práticas conservadoras.

Os princípios do materialismo histórico dialético e as categorias apresentadas a partir desse método expõem um modo de conhecer a realidade capaz de identificar as contradições existentes na sociedade e o movimento delas, buscando compreender os conflitos provenientes da luta de interesses para mostrar novas possibilidades. Para isso, propõe a práxis transformadora, que exige conhecimento dos elementos formadores da realidade social, da organização das ideias e da consciência destas e, por fim, da ação. Ressaltamos, portanto, a importância de pesquisas pautadas no materialismo histórico dialético para a compreensão da realidade e para a promoção de práticas escolares progressistas.

3.2 PERCURSOS DA PESQUISA: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE

A pesquisa desenvolvida trata da formação continuada de professores/as da rede pública municipal sobre as questões de gênero e sexualidade e suas contribuições para uma nova prática docente. Pretende-se buscar professores/as que tiveram a oportunidade de participar de uma formação continuada oferecida em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) em uma escola de período integral do Município de Tubarão, a EMEB Faustina Patrício Luz. Buscou-se entrevistá-los para investigar se ocorreram mudanças em suas práticas docentes.

O curso fez parte de um subprojeto de uma pesquisa interinstitucional do Programa de Apoio a Núcleos Emergentes, o PRONEM, que ocorreu entre os anos de 2013 e 2015 que tinha por objetivo oferecer e analisar uma Formação continuada de professores/as sobre relações de Gênero e Sexualidade. O subprojeto tinha como

Coordenadora a Professora Dra. Tânia Mara Cruz do curso de Mestrado em Educação da UNISUL e contou com os orientandos dessa professora. A formação tinha uma carga horária de 72h distribuída em encontros presenciais reflexivos com temáticas diversas (36h); registros e relatórios para cada atividade/encontro (18h); e realização de prática docente (18h).

No total, foram nove encontros presenciais com as seguintes temáticas: *Relações de Gênero e docência; Gênero e cultura escolar; Gênero e corporeidade na escola; Relações raciais e de gênero*; dois encontros sobre *Gênero, família e educação*; e dois encontros sobre *Sexualidade*. No último encontro, uma avaliação do processo e encerramento da formação. Os encontros presenciais fomentaram discussões e elaboração de atividades dentro da própria escola, que serviu como laboratório para os docentes cursistas.

Para analisarmos os processos de mudança entre professores envolvidos na Formação Continuada e as repercussões do curso nas práticas docentes optamos por utilizar nesta pesquisa a técnica da entrevista por considerarmos um instrumento valioso na compreensão da realidade. Segundo Triviños (1987), a entrevista, em particular a semiestruturada, favorece nosso conhecimento tanto num contexto de uma situação específica quanto no de dimensões maiores permitindo, quando articuladas com outros instrumentos, compreender a totalidade do objeto recortado de uma totalidade maior. No caso desta pesquisa, buscamos articular as entrevistas com os registros audiovisuais do curso de formação continuada. Em uma pesquisa que busca conhecer as experiências, os valores, o comportamento de um grupo de pessoas sobre determinada temática, entrevistar significa ir além da pura descrição, incorporar de uma série de informações que subsidiarão a interpretação acerca do problema de pesquisa (RIBEIRO, 2008).

Além disso, Triviños (1987) aponta a importância da atuação do pesquisador no processo da produção dos dados ao construir suas perguntas:

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Triviños (1987), destaca a importância do planejamento e da organização das perguntas aos entrevistados e da dialética existente no processo de investigação. Para o autor a entrevista semiestruturada é

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Faz-se necessário, portanto, o constante diálogo do pesquisador com as produções já realizadas sobre as temáticas, pois estas, além de ilustrar como a questão de pesquisa vem sendo tratada, permite, em conjunto com os referenciais teóricos, a construção do roteiro de entrevista. É preciso também atenção no cumprimento dos objetivos propostos para que, a partir das questões construídas, possamos extrair os sentidos das experiências da formação de professores/as. O processo da produção de dados

vai exigir do pesquisador uma postura interrogativa e permanente vigilância de confronto entre os dados recolhidos e a teoria que embasa sua interpretação. [...] exige do pesquisador esse diálogo permanente, esse ir e vir a todo tempo à teoria e ao campo de investigação de uma forma dialética, provocativa dos achados da pesquisa. Possibilita ao pesquisador condições metodológicas de perscrutar o inaudível, de olhar o invisível (RIBEIRO, 2008, p. 135-136).

Para início do trabalho de campo, analisamos a lista de frequência dos cursistas. Verificamos que participaram da Formação de professores/as em Gênero e Sexualidade catorze (14) profissionais da educação da Escola Municipal de Educação Básica Faustina Patrício Luz, que contou com professores/as, oficinairos/as, coordenadora pedagógica e diretora.

Deste número, elencamos os profissionais que seriam entrevistados e optamos, neste momento, em entrevistar os/as professores/as que tiveram, no mínimo, 50% de frequência no curso¹⁴, o que configurou um total de nove cursistas entrevistados. É importante esclarecer que parte dos/as professores/as não atingiram o

¹⁴ Inicialmente, gostaríamos de entrevistar os profissionais que tivessem participado de 75% dos encontros. Porém, devido à grande quantidade de contratos temporários, este critério inviabilizaria uma análise mais profunda na pesquisa, uma vez que o número de professores entrevistados ficaria ainda mais reduzido.

nível mínimo de frequência por conta dos contratos temporários, nos quais os profissionais entraram e/ou deixaram a escola no decorrer do ano letivo.

Partimos, então, para a busca dos profissionais que tiveram a experiência da formação continuada. Optamos, nesse primeiro momento, em entrar em contato com a escola e realizamos uma visita à unidade escolar municipal que recebeu a formação. Tivemos uma conversa informal sobre as intenções de pesquisa e sobre o andamento dos projetos pedagógicos da escola com a diretora¹⁵. Verificamos por meio da visita, que dos nove professores escolhidos para a entrevista, apenas cinco se encontravam ainda na EMEB Faustina Patrício Luz: Cristiane, diretora da escola, duas professoras efetivas¹⁶, Katia e Cris; a professora admitida em caráter temporário Tamires; e André, professor oficinairo do Programa Mais Educação. Já nesta ocasião agendamos as primeiras entrevistas. Esclarecemos aqui que, questionados sobre a utilização de pseudônimos, estes/as cinco professores/as da EMEB Faustina Patrício Luz optaram por manter seus nomes reais.

Por conta da rotatividade desencadeada pelos contratos dos profissionais Admitidos em Caráter Temporário (ACT), o desafio neste momento seria encontrar os demais cursistas que não se encontravam na EMEB Faustina Patrício Luz naquele ano letivo. Conseguimos com os/as professores/as entrevistados alguns contatos de telefone dos colegas. Após algumas ligações e pesquisas em redes sociais, localizamos o conjunto dos entrevistados: Elda, Lívia, Marina e Margarida. Com exceção de Elda, estas professoras optaram por utilizar pseudônimos.

Com o consentimento da diretora, que também participa da pesquisa, as entrevistas ocorreram na própria unidade escolar com os cursistas que atuavam na EMEB Faustina Patrício Luz. Tivemos uma preocupação inicial de encontrar um espaço que nos proporcionasse um ambiente tranquilo para a entrevista e por isso, escolhemos fazê-las nos momentos de hora-atividade dos profissionais na sala da direção da escola e em horários previamente agendados.

Com os/as professores/as que não trabalhavam mais na EMEB Faustina Patrício Luz, fizemos um primeiro contato por telefone, no qual tivemos uma conversa inicial sobre os objetivos da pesquisa. Para os que lecionavam em outra unidade escolar

¹⁵ Mesmo após o processo de eleição com a comunidade escolar, a gestão da escola permaneceu a mesma desde que ocorreu a formação em 2014.

¹⁶ A professora Katia, efetiva na rede Municipal, atuava como coordenadora pedagógica na época da formação, mas voltou a lecionar no ano de 2017.

no momento da pesquisa de campo, optamos por agendar a entrevista na própria escola em que o professor trabalhava¹⁷. Após autorização da gestão da unidade escolar, realizamos as entrevistas na hora-atividade do professor, em salas de aulas que estavam sem utilização no período¹⁸.

Do total de entrevistados, dois não estavam atuando na área da educação e residiam em outras cidades. Ao conversar pelo telefone, uma das professoras nos convidou para entrevistá-la em sua casa, no município de Garopaba/SC, a 77km de Tubarão/SC. Por conta da distância, optamos por agendar a entrevista para um final de semana. Mesmo não atuando na área da educação desde o ano de 2014 (último ano em que trabalhou com professora do Programa Mais Educação), a professora pôde nos contar como foi realizar o curso de formação e suas impressões sobre as atividades realizadas.

Abaixo traçamos um breve perfil do grupo entrevistado:

Cristiane, sexo feminino, negra¹⁹, 44 anos de idade. Possui formação em Pedagogia, atua há 27 anos na educação e no momento da entrevista permanecia como diretora da EMEB Faustina Patrício Luz.

Cris, sexo feminino, branca, 43 anos de idade. É professora efetiva da rede municipal de Tubarão e lotada na EMEB Faustina Patrício Luz. Possui formação em Pedagogia e atua há 26 anos no magistério.

Kátia, sexo feminino, branca, 45 anos. Formada em Pedagogia, é efetiva da rede municipal de Tubarão e lotada na EMEB Faustina Patrício Luz. Durante a formação continuada, em 2014, atuava como coordenadora pedagógica. No momento da pesquisa de campo, em 2017, Kátia voltou a lecionar.

Tamires, sexo feminino, branca, 25 anos. Mesmo admitida em caráter temporário, no momento da entrevista lecionava ainda na EMEB Faustina Patrício Luz. Atua há 5 anos no magistério e possui formação em Pedagogia.

¹⁷ Realizamos entrevista nas seguintes unidades escolares: EEM Emílio Peixoto com a professora Lívia, EEB Marília Frota, com a professora Marina, e na EEB Fernando Gonçalves, com a professora Margarida.

¹⁸ Como todas as professoras entrevistadas eram de séries iniciais, aproveitamos o horário de Educação Física da turma, que corresponde a hora-atividade do professor regente, para realizar as entrevistas.

¹⁹ O pertencimento à raça foi autoatribuído pelas entrevistadas.

André, sexo masculino, branco. Oficineiro do Programa Mais Educação na EMEB Faustina Patrício Luz (2014-2017). Possui formação em Biodança e cursa Pedagogia.

Lívia, sexo feminino, branca, 28 anos. Atua há 6 anos no magistério e possui formação em Pedagogia. ACT, no momento da entrevista, atuava no momento da entrevista na rede estadual na EEB Emílio Peixoto no município de Tubarão.

Marina, sexo feminino, branca, 31 anos. ACT, possui formação em Pedagogia e atua há 8 anos no magistério. No momento da entrevista, atuava em uma escola da rede estadual no município de Tubarão, a EEB Marília Frota.

Margarida, sexo feminino, branca, 59 anos. Professora ACT que atua há 18 anos no magistério. Possui graduação em Pedagogia. No momento da entrevista lecionava na EEB Fernando Gonçalves, da cidade de Tubarão. Aguarda o processo de aposentadoria.

Elda, sexo feminino, 73 anos. Possui formação em Pedagogia. Atuou mais de 30 anos no magistério. Após a aposentadoria, para continuar na área da educação, trabalhou em 2014 como oficinaira do Programa Mais Educação no projeto de Biodança.

Após a entrevista, passamos para o momento de análise e categorização, iniciado com a transcrição das narrativas pela pesquisadora. Consideramos este momento da transcrição das falas dos/as entrevistados/as como essencial no processo da pesquisa, pois serve para fazermos uma autocrítica – analisando erros e acertos durante o processo de entrevista. Além disso, faz com que nos aproximemos do objeto de pesquisa ao mesmo tempo que olhamos para o objeto “de fora”, no conjunto da totalidade. Neste processo utilizamos, em média, 6 horas de transcrição para cada uma hora de entrevista.

Após a transcrição das entrevistas, assistimos às videogravações da formação continuada, registros audiovisuais que foram feitos pela professora Dra. Tânia Mara Cruz, que ministrou e coordenou o curso junto com seus orientandos em 2014. As videogravações nos aproximaram do teor das discussões durante o curso e com eles, verificamos as temáticas que mais geraram discussão e pudemos conhecer um pouco mais dos nossos sujeitos de pesquisa.

Para o momento de categorização e análise nos reportamos ao materialismo histórico dialético que considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, na qual os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico (KONDER, 1992). Assim, durante a análise das transcrições procuramos evidenciar as contradições internas do objeto a ser estudado por nós. Deste modo, buscamos identificar quais eram as questões que mostraram posicionamentos mais homogêneos e quais eram as questões que geraram respostas mais heterogêneas. Assim, foi possível delinear quais foram as concepções que foram compartilhadas por todo o grupo e quais foram os posicionamentos diferentes, identificando também as temáticas polêmicas, fazendo uma relação com o contexto político e cultural do atual momento histórico. A partir destes princípios, surgiram as categorizações desta pesquisa. A primeira categoria analisa a *intencionalidade da ação pedagógica e os binarismos de gênero*, enfocando os binarismos de gênero como protagonistas das atividades pedagógicas durante a formação continuada. A segunda categoria, *sexualidade, gênero e família* deu origem a duas subcategorias nas quais discutimos: a) o reconhecimento da temática às possibilidades pedagógicas e b) os limites e tensões do trabalho pedagógico voltado à sexualidade. Por fim, na última categoria de análise discorremos sobre a *troca de experiências pedagógicas e o protagonismo da diretora escolar*. A construção destas categorias nos permitiram tecer as análises sobre a formação continuada de professores/as e a temática de gênero e diversidade sexual na escola e estruturam o capítulo seguinte.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO POSSIBILIDADE PARA NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir dos objetivos elencados na pesquisa, analisaremos neste capítulo como foi a experiência de formação continuada de professores/as sobre relações de gênero e sexualidade e os reflexos dessa formação na prática docente, indicando descompasso e evidências de novas práticas pedagógicas. Buscaremos dialogar aqui com pesquisas de nossa revisão bibliográfica, discutindo pontos divergentes e consonantes.

As pesquisas encontradas em nossa revisão de literatura trazem algumas questões pertinentes em relação à formação continuada de professores em gênero e sexualidade: indicam insegurança por parte de docentes em abordar a temática em sala de aula, refletem sobre a tensão entre família e escola e relacionam situações nas quais professores/as e famílias se veem mergulhados em valores religiosos ou até mesmo sexistas.

A presente pesquisa permitiu a construção de três categorias de análise. A primeira trata da intencionalidade da ação pedagógica e os binarismos de gênero, na qual discutiremos a incorporação de práticas docentes que buscam quebrar com o binarismo de gênero na escola por parte dos/as professores/as. Em seguida, discorreremos sobre os contextos da relação entre família e escola e nela explicitamos as dificuldades encontradas pelos/as professores/as em tratar de gênero e sexualidade com os responsáveis pelas crianças. Por último, tratamos do papel da diretora e demais profissionais da educação da EMEB Faustina Patrício Luz na busca por um trabalho diferenciado sobre gênero e sexualidade.

4.1 A INTENCIONALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA E OS BINARISMOS DE GÊNERO

A perspectiva de uma ação pedagógica transformadora implica estar embasada em objetivos previamente elaborados e de intervenção na realidade para que esta seja transformada. Esses objetivos exigem dos/as docentes uma reflexão sobre a realidade social e conferem à ação pedagógica o sentido das práxis (PIMENTA;

GHEDIN, 2002; VÁSQUEZ, 1997). Esta práxis pedagógica inclui, além da intencionalidade com ações planejadas pelos/as professores/as, desafios que surgem nas relações com as crianças, que por sua vez produzirão modificações nas ações pedagógicas, provocando nos/as professores/as a necessidade de intervenção com novas decisões tomadas durante os momentos rotineiros.

Atentamos para o fato de que a mesma escola que pode transformar também pode contribuir, contraditoriamente, para a perpetuação de padrões normativos que reproduzem a hegemonia masculina “através de estrutura de grupos de pares, controle do espaço escolar, padrões de encontros afetivossexuais, discursos homofóbicos e assédio” (CONNELL, 2013, p. 253). Tais padrões, muitas vezes reforçados na escola, estão pautados na visão binária justificada pela natureza. Sobre a questão, Nicholson (2000) esclarece que

Na medida em que o corpo passou a ser percebido como representante da natureza, ele assumiu o papel de voz da natureza, ou seja, na medida em que havia uma necessidade percebida de que a distinção masculino/feminino fosse constituída em termos altamente binários, o corpo tinha que falar essa distinção de forma binária. A consequência disso foi uma noção "bissexuada" de corpo. Em suma, durante do século XVIII, aconteceu a substituição de uma compreensão da mulher como versão inferior ao homem num eixo de infinitas gradações por uma na qual a relação entre mulheres e homens era percebida em termos mais binários, e na qual o corpo era pensado como fonte desse binarismo. A consequência é nossa ideia de "identidade sexual" — um eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado (NICHOLSON, 2000, p. 13).

A normatização dos corpos na escola foi construída e reforçada ao longo da história que, por muito tempo, excluiu das crianças a possibilidade de se expressarem livremente.

Apesar disto, Connell (2013) nos convida a pensar sobre a possibilidade de as escolas transformarem suas práticas de forma a contestar tais padrões normativos:

As crianças, assim como os adultos, têm a capacidade de desconstruir binarismos de gênero e criticar a masculinidade hegemônica, e essa capacidade é a base de muitas intervenções educativas e programas de transformação. Ao mesmo tempo, titulares da masculinidade hegemônica não são necessariamente “entorpecidos culturais”, eles podem tentar ativamente modernizar as relações de gênero e remodelar as masculinidades como parte de contratos (CONNELL, 2013, p. 271-272).

Quando as professoras passam a questionar a padronização de comportamentos binários através de uma nova proposta de organização do espaço escolar e de atividades nas quais não há um direcionamento a determinado sexo, abre-se espaço para a quebra da homogeneização dos corpos na escola. Em nossas análises, identificamos que a crítica a esta visão dicotômica de gênero foi uma mudança consolidada que se fez presente no cotidiano de trabalho dos/as professores/as, citada logo ao início das entrevistas. Quando indagados/as sobre quais mudanças ocorreram a partir do curso de Formação Continuada sobre gênero e sexualidade, os/as professores/as afirmaram:

[...] trabalhar com os alunos sem dizer que isso é para homem, isso é para mulher. Para mim foi bem significativo. [...] independentemente de o menino brincar com a boneca... Ele não ia deixar de ser menino... A menina que quisesse brincar de bola... [...] A criança pode brincar sem ter aquela vigilância. Sem o professor dizer “ah, larga isso porque...” sabe? (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves).

Contribuiu a ponto de uma professora mudar o painel dela da sala de aula. Eu lembro disso também. Coisas que te marcam [...]. A decoração dela era toda de coruja. E aí tinha corujas de cores diferentes para as meninas e para os meninos. E eu lembro que depois de uma discussão no curso essa professora saiu e foi para a sala dela arrancar tudo. As dos meninos eram azuis e a das meninas eram rosa. Ela saiu arrancando todo o painel de aniversário, porque ela entendeu que estava não agredindo a todos, mas agredindo alguns (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

Agora a gente fica atento, por exemplo, na forma com que as professoras organizam o espaço [...]. Não tem mais esse espaço diferenciado nos painéis, azul e rosa.... É tudo misturado, verde, vermelho, azul. Para não criar uma separação. Utiliza outras coisas, outros caminhos, para deixar essa coisa sexista. Usa elementos que não remetem a essa divisão. E vai passando o tempo e isso vai ficando mais natural [...] (André/Oficineiro/EMEB Faustina Patrício Luz).

Aqui conseguimos identificar a crítica aos binarismos de gênero mostrando que, por meio do curso, alguns docentes incorporaram um aprendizado em relação a liberdade nas formas de expressão das crianças nos momentos de brincadeiras e no contexto da sala de aula, desconstruindo a naturalização de comportamentos específicos para meninos e meninas. Assim como Margarida, Cristiane e André, as demais professoras também passaram a ter outro olhar na sala de aula, principalmente no tocante à organização do espaço e na divisão de atividades que romperam com sexismo.

Salientamos, contudo, que a incorporação de práticas pedagógicas que questionam a visão binarista não é algo recorrente nas pesquisas que encontramos no levantamento de produção acadêmica sobre a temática. Paz (2014) traz em sua pesquisa

a fala de uma professora na qual identifica uma situação em que são apresentadas formas rígidas de pensar:

E a gente participou dessa coisa da mulher correr atrás de emprego, de trabalho, fez faculdade, mas ficou ainda arraigado a coisa do machismo mesmo [...]. A gente acabou quase que inconscientemente transferindo um pouco dessas coisas. [...]A gente tenta, mas muito pouco a gente trabalha essa questão do machismo, dos papéis homem e mulher e a gente se pega fazendo isso ainda [...]. Porque entra na sala primeiro as meninas, depois os meninos[...]. A gente acaba se pegando numa repetição de cavalheirismo (PAZ, 2014, p. 99).

Analisando a fala da professora, Paz (2014) indica em sua pesquisa uma naturalização dos binarismos na escola sem que haja questionamentos por parte dos/as professores/as; para essa autora “a escola, por meio de seus/suas profissionais, pouco cumpre sua função de problematizar e desconstruir preconceitos” (PAZ, 2014, p. 125). Nossa investigação, porém, apontou que os/as professores/as que realizaram a formação continuada mudaram seu olhar em relação a esse aspecto. Pensamos que essa transgressão em relação a normatividade de gênero foi gerada a partir da experiência de formação realizada pelos/as docentes e demais funcionários da escola. Os/as professores/as incorporaram a ideia de quebra de correspondência entre sexo biológico e padrões sociais atribuídos a ele, uma vez que, a partir da formação continuada, passaram a dar uma atenção especial à organização sexista do espaço escolar, repensando-o e criticando atitudes que reforçam comportamentos heteronormativos.

A aparente “despreocupação” expressa pela professora Margarida nas brincadeiras das crianças já é um sinal de mudança, pois, na realidade, a negação de uma vigilância constante sobre as crianças implica numa aceitação de liberdade de gênero na educação. Para Giroux (1997), estes momentos de reflexão docente transformam as condições em que trabalham, moldando os espaços, os tempos e as atividades que permeiam o cotidiano escolar, possibilitando às crianças uma nova interpretação da realidade.

Imbuídos da responsabilidade social, ao perceber sua importância na formação dos sujeitos na escola, os/as docentes colocam-se como exemplo frente às crianças, emitindo falas que buscam construir um novo olhar infantil para quem está sob sua responsabilidade naquele momento. As professoras Margarida e Marina relatam situações neste sentido:

Eu tenho um exemplo de um aluninho meu, do primeiro aninho, ele quer deixar o cabelinho crescer. Eu particularmente acho bem bonitinho. Mas já teve gente falando que “ah, não! É feio menino assim...” [...] Quando surge, “ah, é mulherzinha!” tentar desconstruir na sala essa ideia... E conversar com o aluno explicando isso (Margarida/ACT/ EEB Fernando Gonçalves).

[...] às vezes surgia algum comentário e a gente já chamava a atenção, eles compreendiam. Se eles acabam falando ou xingando é sempre um ou outro... E logo a gente já chama a atenção, explica que não se pode falar isso, que também é um tipo de violência. Violência não é só física, só bater. Mas com as palavras a gente também machuca. Eu sempre converso sobre isso com eles. [...] Então, por exemplo, tem um coleguinha lá pintando alguma atividade, está lá com o lápis rosa... Aí o outro vem e chama de bichinha, de viadinho (sic) ... Isso nunca [...], nunca vamos permitir. Tem que ter a conversa com eles sempre (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

As professoras mostram uma preocupação com a linguagem sexista que explicita opressão, inferioridade e violência às mulheres e homofobia. Verificamos que as professoras incorporaram um olhar atento às pequenas ações que caracterizam discriminação de gênero.

Na pesquisa de Silva (2015), de modo semelhante, os docentes que tiveram a experiência da formação interviram em momentos nos quais houve discriminação de alunos que não se enquadravam no padrão heteronormativo, inclusive chamando a atenção de colegas docentes que tinham discursos pouco inclusivos. A atenção constante e a visão crítica é apontada por Franco (2016) como característica fundamental ao trabalho dos/as docentes durante as experiências vividas em sala de aula, quando se colocam em constante reflexão e tomam atitudes que correspondem ao que creem como essencial para a formação dos sujeitos que ali se encontram, em consonância com o que tiveram em sua formação pedagógica. A problematização faz parte desse processo junto aos alunos, pois leva-os a pensar também sobre seus comportamentos. As falas de André e Cris expressam essa reflexão:

[...] eles têm um horário que podem estar brincando e tem várias ilhas com vários brinquedos diferentes. Surgiu momentos em que os meninos queriam brincar na casinha e tinha piadinha. Como a gente já tem esse olhar, o que que a gente fez? Disse que podia brincar. “Mas quando tu cresceres tu vais ter que fazer as coisas em casa também, então o que é que tem? E se tiver um bebê? Vai ter que ajudar a cuidar...” Essas coisas vão mostrando o aprendizado nosso na formação. É essa sabedoria de lidar com essas situações, é saber levar o aluno, a criança para uma reflexão também, dessa

participação do homem nas tarefas em casa, no cuidado com os filhos (André²⁰/Oficineiro/EMEB Faustina Patrício Luz).

Se o professor vai lá e faz um comentário daquela situação de um jeito meio pejorativo, as crianças vão acabar repetindo. [...] um dia aconteceu na sala. A menina disse “*ah, tia, o fulano samba muito tia, ele rebola muito.*” Aí eu, assim para o menino: “*Ah, deixa eu ver, como é que é?*” Aí outro aluno, “*Ai, tia...*” E eu: “*Oh, o que que tem demais? Eu também gosto de sambar...*” E eu sambei um pouquinho na sala (risos) e ele pegou e sambou também. E eu disse para ele “*Parabéns pra ti, tu samba bem pra caramba!*”. E ele: “*É, tia?*” e eu falei: “*É!*” E outros tiraram aquela ideia negativa que eles tinham, sabe? As próprias crianças vendo a gente vão aprendendo a lidar com as situações (Cris/Professora efetiva/EMEB Faustina Patrício Luz).

Aqui André problematiza, junto às crianças, a divisão sexual do trabalho, chamando a atenção deles sobre as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos, tarefas apresentadas tradicionalmente como função feminina. Para desconstruir essa ideia, reflete junto com as crianças sobre a responsabilidade também do homem no cuidado da casa e dos filhos. Também há a problematização junto às crianças sobre o uso da cor e o modo de dançar. Podem parecer ações sutis, mas que se observadas no contexto após a formação mostram um comprometimento com o rompimento de comportamentos estereotipados que as crianças reproduzem em sala de aula, desconstruindo ideias que, certamente, culminarão na reflexão das próprias crianças em outras experiências vividas por elas. Ou seja, as relações que se encontram em sala de aula são carregadas de subjetividades, de experiências próprias que cada sujeito traz consigo. Isso exige que ele se posicione e busque elementos de sua formação pedagógica no qual possa estar ancorado, sentindo-se amparado para tomar qualquer atitude em relação a situação apresentada naquele momento

Observamos, no entanto, que a nomenclatura “tias” em uma das falas, tema também da formação em seus primeiros encontros e objeto de reflexão crítica pois é frequente ainda na rede municipal de Tubarão, ainda persiste no cotidiano da escola, tal qual um hábito difícil de mudar e que revela a permanência do histórico processo de feminização do magistério e da feminilidade que lhe foi atribuída de vocação maternal

²⁰André já possuía uma trajetória no estudo de relações de gênero e sexualidade. Em 2012, o professor frequentou a disciplina intitulada *Cotidiano Escolar e Relações de Gênero e Sexualidade* do curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL; naquele momento, André soube do projeto de formação continuada que a professora da disciplina, Dr^a Tânia Mara Cruz, organizaria sobre a temática. O professor, que já trabalhava na EMEB Faustina Patrício Luz, informou a gestora da unidade escolar, Cristiane, sobre a possibilidade de fazer a formação continuada na escola nos horários de formação já que a escola era de tempo integral e, a partir daí, iniciaram a construção do projeto em conjunto.

(CHAMON, 2005). Ao falar sobre a organização das práticas pedagógicas, Franco (2016, p. 541), afirma que “[...] é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos”. Pensamos aqui que a formação continuada em gênero e sexualidade deu subsídios às professoras para, ao se depararem com determinada situação, sentirem-se preparadas para intervir, de maneiras diretas ou sutis, na tentativa de quebrar certos paradigmas que corroboram com os padrões de segregação sexistas ainda exigidos socialmente.

Além das respostas a situações que fogem aos conteúdos explícitos nos currículos, também analisamos as falas dos/as professores/as em relação ao planejamento de atividades. Franco (2016) atenta para a necessidade do planejamento como forma de garantir que as atividades propostas mobilizem os alunos para uma nova interpretação da realidade. A ação reflexiva do/a professor/a implica em um trabalho com o planejamento, a organização dos conteúdos e com o modo como seleciona os recursos com o que vai trabalhar. Constatamos uma preocupação docente desde o início do processo, quando planejadas as atividades pedagógicas:

[...] quando tu faz um planejamento de alguma atividade tu já não faz mais essa divisão. Qualquer atividade. Vai trabalhar o dia das mães, o dia dos pais... Já é diferente, já pensa nos tipos de famílias diferentes, já tem uma preocupação na forma que vai abordar, na hora de escolher uma historinha, na hora de fazer uma apresentação. Já vai pensar na inclusão de todos [...] (Tamires/ACT/ EMEB Faustina Patrício Luz).

Esta preocupação e inquietação constantes dos/as docentes possibilitaram um posicionamento crítico em relação aos padrões normativos de gênero dentro e fora da escola, questionando comportamentos que limitam e oprimem a mulher, que geram discriminação aos sujeitos que não apresentam a padronização de comportamentos masculinos e femininos, respeitando assim, a pluralidade das famílias e suas subjetividades. A atenção no momento da escolha de materiais, a organização do ambiente escolar, as brincadeiras e atividades proporcionadas aos alunos, até a discussão sobre o material apresentado nos livros didáticos são exemplos do posicionamento crítico do/a professor/a e revelam uma proposta pedagógica comprometida com o rompimento de estereótipos.

4.1.1 Os binarismos de gênero como protagonistas das atividades pedagógicas durante a formação continuada

Nossas análises permitem afirmar que os primeiros resultados práticos – que vão para além da mudança de olhar sobre a temática das relações de gênero e sexualidade na escola – foram os trabalhos pedagógicos realizados pelos/as professores/as com as crianças da escola durante o curso de formação continuada. Estas atividades pedagógicas faziam parte da carga horária do curso e tinham como objetivo materializar as discussões realizadas durante a formação. Entre os encontros presenciais, era tarefa dos/as professores/as realizarem atividades pedagógicas acerca das temáticas abordadas.

Dos assuntos abordados no curso de formação continuada, a temática da sexualidade mostrou-se como ponto mais delicado a ser abordado por professores/as e o que apresentou mais dificuldades no momento de planejamento de atividades pedagógicas. O último encontro do curso foi pensado pelos organizadores como um momento em que os/as professores/as iriam socializar algumas das atividades que desenvolveram durante a formação e foi combinado com os docentes que o fechamento do curso se daria com atividades pedagógicas sobre a sexualidade. Dentre todos os trabalhos desenvolvidos, apenas um trabalho foi desenvolvido com a temática da sexualidade, entendido aqui como a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres sexuais²¹. Foi o trabalho de André, que abordava, entre outras coisas, a homoafetividade. Os demais professores/as optaram por abordar os estereótipos de gênero, deixando de trazer discussões que fizeram durante dois encontros sobre sexualidade.

Na tentativa de mostrar um panorama das atividades desenvolvidas pelos/as cursistas no decorrer da formação continuada montamos o quadro abaixo. Nele, procuramos exemplificar temáticas, metodologias e avaliação dos/as professores/as sobre a atividade.

²¹ Falar de sexualidade pressupõe olhar para os corpos como construção social e cultural, dos quais apresentam desejos, comportamentos e identidades. Assim, "o exercício da sexualidade remete aos sujeitos, objetos de nosso desejo e configura-se como prática sexual". (CRUZ, 2010, p. 76).

Quadro 2 - Atividades pedagógicas apresentada na socialização da Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidade

Cursista	Temática	Título	Público	Tempo de duração	Breve descrição da atividade	Avaliação/comentários
André e Luana*	Masculinidades e feminilidades	Roda dos sentimentos	4º ano	1h30min	Roda de conversa sobre os sentimentos utilizando dois elementos lúdicos: o Gato Míau, para falar dos desejos, e Morcego Vladi, para falar dos medos. A proposta era que as crianças pudessem falar de seus sentimentos sem estereótipos.	Os meninos tiveram mais receio de contar seus medos, mas até o final da atividade, conseguiram se expressar também. Foi possível observar como as crianças lidam com as masculinidades e feminilidades.
Margarida e Tamara*	Sexismo	-	2º e 3º ano	2h15min	Atividade diagnóstica. Após dividir a turma em grupos de meninos e meninas, as professoras pediram que as crianças recotassem e colassem em uma cartolina figuras que lembrassem do sexo oposto. Propositalmente foi entregue cartolina rosa. O objetivo era observar se existia um padrão sexista.	No grupo de meninos as figuras foram predominantemente produtos de limpeza, objetos referentes à moda e estética. No grupo das meninas predominaram figuras relacionadas a automóveis, esportes, e aparelhos de tecnologia. Depois de observar o padrão sexista, as professoras fizeram uma roda de conversa e problematizaram a questão com as crianças.
Marina e Lívia	Masculinidades e feminilidades	Quem gosta de Contos de Fadas?	1º e 4º ano	2h30min	Teve como proposta a apresentação do filme “A Branca de Neve e o Caçador”. E a discussão sobre a questão: “Os contos de fadas são para quem?”	Com exceção de um dos meninos, da turma do 5º ano, todos afirmaram que todos (meninos e meninas) podem gostar de Contos de Fadas. Ao serem indagados sobre o personagem que mais se identificavam, todas as meninas queriam ser a Branca de Neve pois ela era “bonita” e “querida”; Já os meninos se identificaram com o Caçador, pois era “forte” e lutava.
André	Sexualidade	“Minha mãe nunca e contou” ²²	1º ano	1h	Contação de história: livro infantil da autora Babette Cole, intitulado “Mamãe nunca me contou”. Trata da puberdade, diversidade,	Não houve resistência ou estranhamento por parte das crianças. Segundo o professor este tipo de literatura amplia o olhar da

²²*Mamãe nunca me contou*, de Babette Cole, teve sua primeira edição em 2003. O livro tem como temática a curiosidade infantil. No decorrer da estória, a autora explora as questões do relacionamento pais e filhos, sexualidade, gestação e homoafetividade. As ilustrações servem como instrumentos de mediação no qual o professor pode instigar as crianças a pensarem nas muitas respostas e trabalhar o respeito a diversidade.

					sexualidade e homoafetividade.	criança e busca quebrar a naturalização de preconceitos.
Kátia, Tamires e Elda	Diversidade	-	5º ano	1h30min	Roda de discussão sobre a diversidade. Na ocasião, as professoras levantaram a seguinte problemática: “O que é preciso para ser aceito no grupo?” E quais são as razões para alguém não ser aceito no grupo?”	Identificaram situações de preconceito racial, estético e homofobia. As crianças contaram de situações que já observaram ou vivenciaram.
*Professores/as que não foram entrevistados por terem participado de menos que 50% dos encontros de formação devido aos contratos temporários.						

Fonte: Produzido pela autora (2018)

Selecionamos duas atividades dentro deste painel para aprofundar e pensar sobre práticas docentes com crianças, e por isso vamos detalhá-las. São as atividades de André e da dupla Marina e Lívia.

As professoras Marina e Lívia realizaram um trabalho que tinha como proposta analisar e discutir o filme “Branca de Neve e o Caçador”. O filme, lançado no Brasil em 2012, tem direção de Rupert Sanders e foi produzido pela Universal Pictures, que apresenta uma nova versão do conto de fadas em que o caçador, enviado pela Rainha Má para matar sua bela enteada, Branca de Neve, torna-se seu protetor e mentor, ensinando-lhe a arte da guerra para enfrentarem as forças reais junto com os 7 anões e os seres da floresta. Segundo as professoras, a escolha do filme se deu por oportunizar uma nova identidade para princesa, que no filme mostra-se forte e capaz de mudar seu destino, abandonando a versão clássica na qual a princesa espera pelo príncipe para salvá-la, na intenção de desconstruir a ideia de subordinação feminina.

A atividade foi desenvolvida nas turmas de 1º e 4º anos. As duas turmas assistiram ao filme juntas e as professoras relataram que no momento da organização da sala os alunos agruparam-se de acordo com o sexo: meninos de um lado da sala, meninas de outro. Embora as crianças tenham se organizado de forma sexista, as professoras relataram que não houve críticas dos meninos sobre a ideia de assistir a um filme de “contos de fada”. Marina e Lívia confessaram, durante a apresentação para os colegas, que esperavam certa resistência dos meninos quanto ao título e temática do filme, que não ocorreu. Como atividade diagnóstica, as professoras afirmaram perceber que os meninos ficavam mais atentos ao filme nos momentos de conflito e de luta, e mais dispersos nos momentos mais romantizados.

Após o filme, as professoras fizeram a discussão com a turma. Com os alunos do 1º ano, a professora Marina fez uma roda de conversa e os questionou verbalmente. Já na turma de 4º ano da professora Lívia, além da conversa, as crianças responderam um questionário por escrito e sem colocarem seus nomes. A professora explica que optou por recolher os questionários anônimos na expectativa de que os alunos pudessem ficar menos intimidados, expondo mais suas opiniões.

O título principal da atividade após o filme era "Quem gosta de contos de fadas?" Inicialmente, durante a discussão em sala, muitos meninos afirmaram não gostar de contos de fadas. Entretanto, para a surpresa da professora Lívia, ao ler as respostas dos questionários escritos, somente um menino respondeu não gostar de contos de fadas, justificando seu ponto de vista afirmando que "contos de fadas era coisa de menina". Aqui podemos perceber que a masculinidade dominante na sala de aula pode impedir a manifestação de outras masculinidades. Assim, as professoras puderam identificar e elaborar estratégias para agir em tais contextos.

Em outra questão elaborada pelas professoras, perguntaram às crianças qual personagem do filme as crianças gostariam de ser. Como resultado, as professoras identificaram que todos os meninos queriam ser o caçador. Destes meninos, alguns justificaram dizendo que queriam ser o caçador "porque ele era homem". Outros afirmaram que queriam ser o caçador porque ele se apaixonou pela princesa. Em relação às meninas, todas afirmaram que gostariam de ser a Branca de Neve. Destas meninas, algumas justificaram dizendo que a Branca de Neve era bonita, mas apareceram respostas em que as meninas identificaram ser a princesa "forte e esperta". Para finalizar o questionário, perguntaram às crianças "Contos de fadas são para meninos ou meninas?" Aqui, as professoras afirmaram que boa parte dos alunos responderam ser para ambos os sexos e que apenas uma menina respondeu que "contos de fadas são só para meninas".

Questionadas sobre o objetivo da atividade, as professoras Marina e Lívia afirmaram querer descobrir como as crianças viam os contos de fadas e se elas enquadravam tais histórias como expressão de feminilidades somente. Em depoimento durante a formação continuada e após a realização da atividade com as turmas, Lívia afirmou:

Achei interessante que só que depois que eu falei que não precisaria colocar o nome que os alunos passaram a se soltar, a afirmar que gostavam sim de

contos de fadas. Além disso, nós percebemos com essa atividade que não há preconceito no cotidiano dos alunos em relação ao tema; A forma com que tratamos do tema também contribuiu para que os alunos aceitassem as peculiaridades de cada um, melhorando de forma significativa as relações interpessoais (Lívia/ACT/EEB Emílio Peixoto).

Esta atividade permitiu uma importante reflexão acerca das expressões de feminilidades e masculinidades das crianças. Percebeu-se, neste contexto, que não houve uma divisão generificada no momento de "assistir" ao filme, quando as crianças de ambos os sexos o aceitaram de forma tranquila. Ainda assim, identificou-se um sexismo na forma de interpretação e de identificação com os personagens, uma vez que as meninas identificaram-se com personagens femininos e os meninos se reportaram aos momentos de guerra e conflito. Além disso, permitiu identificar os modos como as crianças lidam com a feminilidade diferenciada da Branca de Neve nesta nova versão, uma vez que as meninas mostraram-se animadas em ver uma versão de princesa mais independente, que ultrapassa a visão de uma protagonista delicada e passiva para uma Branca de Neve forte, que não espera a vinda do príncipe para salvá-la, contribuindo para o questionamento da versão submissa às ações do príncipe.

Pontuamos aqui que André foi o único docente que se sentiu confortável, naquele momento, em abordar a temática da sexualidade com as crianças. Talvez por possuir uma trajetória maior acerca das discussões de gênero e sexualidade, uma vez que sua formação inicial contou com uma disciplina que abordava a temática no curso de Pedagogia. Quebrando o tabu que ainda pairava sobre seus colegas, André se aventura em uma turma de 1º ano, com crianças de 6 e 7 anos. Abaixo, trouxemos trechos da apresentação que André fez aos colegas cursistas:

O livrinho mostra o menino com piercing, mostra a menina toda de preto, meio roqueira. Aqui abre para conversar que menino pode usar brinco, pulseira, que nem toda menina gosta de rosa, de vestidinho. Então várias coisas dá para trazer para essa conversa com eles. [...] Dá para conversar sobre a puberdade, falar que vai chegar uma hora que vão aparecer pêlos em outros lugares do corpo que agora não tem. [...] [Mostrando a ilustração com o papai e a mamãe no quarto fazendo muita bagunça]. Alguns disseram a mãe vai se beijar com o pai. "Aonde os pais vão à noite?" [Leitura] [A ilustração mostra o casal no mar, sugerindo um romance sob a luz do luar]. A maioria aqui falou "*ai, que nojo!*" Eles estão naquela fase de reprovação do beijo, né. [Mostra a ilustração de um casal de meninas e um de meninos] Aqui a gente precisa perceber bem o que eles trazem, pra dialogar com eles, desconstruir algum preconceito. Alguns não mostraram nenhuma reação negativa, mas outros se olharam. Eu disse, olha, vocês estão vendo, que tem mulher que acaba se apaixonando por mulher e às vezes tem homem que namora outro homem? Aí um assim: "*ah, mas não é normal isso!*" Mas eu devolvi a pergunta, o que que é normal? Amar é errado? Tentando desconstruir tudo isso com eles [...] (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz).

André aproveitou o recurso da contação de história para conversar com as crianças sobre temáticas que iam desde as expressões de feminilidades e masculinidades à sexualidade. Atendendo a faixa etária do grupo e através de metodologia e recurso adequado, quebraram-se tabus de temas que são alvo de grande curiosidade das crianças, como a homoafetividade e a puberdade.

Estes dois exemplos ilustrativos da formação já nos indicavam caminhos de pesquisa e de análise sobre as práticas docentes após a experiência no curso de formação. As entrevistas nos mostraram que persistem dificuldades e embates no que tange à temática sobre sexualidade e sobre isso falaremos a seguir.

4.2 SEXUALIDADE, GÊNERO E FAMÍLIA

Para efetuarmos a discussão da temática família, gênero e sexualidade entre os/as entrevistados/as, é importante pontuar algumas questões que permeiam a relação família-escola. Faz-se necessário, num primeiro momento, compreendermos que, embora ambas as instituições possuam uma estreita relação, ocasionalmente as funções e responsabilidades de familiares e de professores/as são questionadas – ora pela família, ora pelos docentes. Nesse emaranhado complexo de relações e mudanças históricas do papel educativo de ambas as partes os embates da interrelação entre as funções tornou-se mais acirrado no início do século XXI, influenciado pelas alterações no mapa religioso e político tanto do Brasil quanto do mundo, tendo como cenário o ativismo feminista e LGBT de um lado e o conservadorismo político e de alguns setores religiosos, de outro.

De tal discussão, demasiado ampla e que não será tratada aqui, demarcaremos uma questão central. Se por um lado podemos ter uma escola conservadora – transmissiva e cognitivista – também temos outras escolas que buscam socializar conhecimentos científicos de modo crítico dentro de uma concepção de ser humano integral. No que se refere à educação pública há disputas sobre as concepções de ser humano e de suas necessidades, a partir do próprio nível de conhecimento

educativo que as pesquisas educativas vem demonstrando que incluem embates não só sobre os modos de apropriação dos conhecimentos, mas até mesmo novos conhecimentos sobre a história das relações de gênero e especificamente da sexualidade, que expressam uma relação indissociável entre corpo, emoção e intelecto. O mesmo poderíamos dizer da questão racial ou geracional. Também observamos que os variados modelos familiares carregam consigo valores também diversificados e que podem estar próximos ou distantes do conhecimento educativo difundido pela escola a qual cada família tem acesso.

Pesquisas dos últimos dois anos, a exemplo de Algebaile (2017), Frigotto (2017), Moura (2016) e Penna (2016), vêm sendo desenvolvidas com o propósito de discorrer sobre as delimitações e responsabilidades das duas instituições e questionam a intencionalidade do projeto Escola Sem Partido (ESP). O projeto defende a necessidade de liberdade e autoridade da família na escolha do que a escola pode ensinar aos estudantes. As pesquisas criticam a linha tênue entre a autonomia familiar e sua suposta decisão sobre que conteúdos os filhos devem aprender frente a função social da escola. Além disso, analisam o projeto educacional, político e moral que se esconde atrás do discurso do respeito à família, sobre o qual os pesquisadores afirmam ser uma tentativa de silenciar o discurso em defesa da diversidade de concepções. Algebaile (2017) discorre sobre como projetos como ESP aparecem como tentativa de criminalizar as discussões de gênero e sexualidade, gerindo, inclusive, instrumentos de controle sobre a práticas docentes:

Os procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos de anteprojetos de leis federais, estaduais e municipais, fornecidos no site do Escola sem Partido. Nesses modelos, são estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos – especialmente as atividades docentes e os materiais que não estejam em conformidade com as convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis (...) nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, considerando que, no que diz respeito a esses aspectos, os valores de ordem familiar teriam precedência sobre a educação escolar –, bem como de recepção e encaminhamento de denúncias das supostas práticas de doutrinação ao Ministério Público (ALGEBAILLE, 2017, p. 64).

No que tange à educação, a Constituição Federal, em seu artigo 205 afirma que esta é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)”. Portanto, a educação das crianças é de responsabilidade de ambas as instituições, como um processo constituído em múltiplos espaços que culminam em

experiências diversas ao longo da vida. Carvalho (2004, p. 54) atesta que “[...] se, por um lado, a ação escolar encontra limites socioestruturais, por outro a reprodução social permite escolhas (e disputas ideológicas e culturais) quanto a conhecimentos e práticas pedagógicas (escolhas individuais e coletivas, profissionais e institucionais).” Deste modo, a escola pode reproduzir os valores familiares trazidos pelas crianças – que às vezes coincidem com os seus próprios – ou suscitar a reflexão sobre estes valores produzidos historicamente.

Julgamos pertinente lembrar de Louro (1994) quando afirma que as relações de gênero são acompanhadas de uma série de contradições que se expressam socialmente: o enfrentamento entre ambas pode apresentar entendimentos diferentes das famílias quanto às diversas expressões de masculinidades e feminilidades, e seus discursos podem vir acompanhados de resistência e de acomodação frente às situações desencadeadas na educação, ou ainda, mostrar-se como possibilidade de mudança, de transformação, contexto em que tais entendimentos podem sofrer modificações.

Trataremos aqui dos contornos da relação entre os docentes e família no tocante às discussões de gênero e sexualidade. Existem dois eixos de análise na presente categoria, sendo elas: ênfase em gênero com sexualidade existente, mas em segundo plano, trabalhadas com relativa tranquilidade; e um segundo eixo com a predominância de um receio sobre a sexualidade que oscila entre a solicitação de maior formação e/ou o medo das famílias.

Pudemos observar a presença de dois grupos com atitudes diferenciadas frente a esses eixos: maior segurança em realização às atividades relativas à sexualidade e gênero por parte dos/as professores/as Cris, Kátia, Elda, Tamires, André e a diretora Cristiane e no grupo de fora da escola, menos segurança, sendo elas Margarida, Marina e Lívia. No primeiro grupo - presente tanto nos profissionais efetivos da EMEB Faustina Patrício Luz quanto naqueles/as professores/as que mesmo contratadas temporariamente permaneceram trabalhando na referida escola – observamos o tom firme nos argumentos para o enfrentamento de situações sobre gênero e sexualidade. Estes se mostram tranquilos quanto ao surgimento de “problemas” sobre a questão. No segundo grupo, composto por professoras que mudaram de unidade escolar por conta dos contratos de admissão temporária, observamos uma maior preocupação em abordar a temática com os familiares. Ainda que o isolamento possa não ser o único fator na

insegurança de algumas professoras, podemos inferir que a permanência em um grupo fortalece os resultados de uma formação na escola, bem como o apoio de uma diretora.

4.2.1 Sexualidade: do reconhecimento da temática às possibilidades pedagógicas

No primeiro grupo pudemos reconhecer algumas estratégias de discussão com crianças e familiares. Para isso, reproduziremos algumas situações em que gênero é tratado como sinônimo de sexualidade pelos familiares e com ação docente correspondente.

Pesquisadora: Como você enxerga essa questão família e escola em relação aos trabalhos que a escola desenvolve? Já houve algum empecilho ou problema em relação ao trabalho de vocês?

André: Já aconteceu assim, de o pai chegar “Pôxa, meu filho chegou em casa com a unha pintada...” Mas ele tinha pintado de canetinha, e nenhum professor disse que não podia, foi visto como uma brincadeira. Mas ela não foi induzida. E a gente explicou para o pai. Foi dito que a escola não via aquilo como algo que ele não podia fazer, que a escola não impedia eles de brincar de qualquer coisa. [...] **Se fosse num momento antes da formação, talvez essa brincadeira fosse impedida** [...] (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz, grifo nosso).

Aqui o professor, ciente da importância de garantir a liberdade de expressão da criança, mostra como o fato repercutiu na família e menciona que, diante do contexto, argumentou com o pai que no ambiente escolar as brincadeiras infantis não são impedidas. Ressalta que a relação que o pai fez de unha pintada e sexualidade não procede, ainda que seu significado implícito na palavra “Pôxa” só seja captado devido às constantes interpelações dentro e fora da escola de que atributos femininos influenciam na orientação sexual da criança. André, por sua vez, argumenta que permitir essa liberdade possa ter relação com a formação sobre gênero.

Com a formação a gente acaba não tendo mais medo de conversar com o pai... Porque se não tem um argumento de mediação fica uma coisa meio vazia... se a escola tem um discurso mais homogêneo fica mais fácil da gente trazer esse pai também para diálogo sem causar atrito. O professor também passa a ter um olhar mais sensível, tanto para acolher as famílias e as crianças que não vem daquele modelo, quanto para entender porque que aquele pai está agindo daquela forma e aí a gente poder entrar com os nossos argumentos (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz).

André evidencia a importância da formação continuada para encontrar argumentos que possam ajudar no diálogo com a família. Diante de inúmeras

concepções de mundo, é importante que o/a professor/a sinta-se confortável e seguro na conversa com os pais. Quando André menciona “entender porque que aquele pai está agindo daquela forma”, analisamos que a experiência de formação ajudaria na identificação de diferentes concepções de mundo, principalmente concepções conservadoras com viés religioso nas quais essas famílias estão pautadas. Ao identificá-las, ficaria mais fácil reunir argumentos para desconstruir certas práticas sem causar um conflito que comprometa o trabalho da escola.

Seguimos com Elda, que nos descreveu outras cenas escolares de sua prática:

Lá a gente trabalhou o boi de mamão também. E tinha a Faustina, uma boneca [...]. Aí um menino, feliz da vida, ia carregar a Faustina. [...] A mãe, quando viu só esse menino com a boneca, disse que não era para ele carregar a boneca. Aí nós tivemos que conversar com a mãe, explicar que não tinha nada demais ele carregar a boneca, que era uma apresentação muito bonita... E ele acabou ficando. [...] Outra vez aconteceu que... A gente botava umas ilhas de brinquedos, todos misturados: joguinhos de montar, bonecas, perucas, coisas assim... E a gente deixava as crianças escolherem. E teve essa mãe que disse “Se ele pegar um brinquedo de menina a senhora não deixa, pelo amor de Deus” ... [...] A mãe, acho que já percebia alguma coisa, acabou querendo condicionar o menino, por falta de esclarecimento dela... Por isso que eu falo que o curso também tinha que ser dado aos pais (Elda/Oficineira/Aposentada).

Apesar de Elda não mencionar que a mãe relatou outras situações semelhantes, a professora supõe que a criança vivia constantemente sob vigilância em casa. Nas falas acima, André e Elda indicam um posicionamento crítico frente às normatividades de gênero: mencionam situações em que a família, nas figuras do pai e da mãe, questiona o porquê de a escola permitir certas atividades aos seus filhos. Para Elda, por exemplo, parece claro que a família possui uma expectativa em relação aos filhos na escolha dos brinquedos e brincadeiras na qual há a obediência à normatividade de gênero. Ao incorporar uma nova visão no tocante aos binarismos, Elda e André tentam, no diálogo com a família, contornar situações em que as crianças ultrapassam essa normatividade imposta socialmente.

Katia também manifestou segurança em abordar a temática com a família. A professora apresenta uma situação de enfrentamento com um pai de uma criança preocupado com o tipo de abordagem que a escola faz sobre a sexualidade com os alunos:

O pai alegava que as professoras iam ensinar sexo com as crianças na escola, iam mostrar o pênis para uma criança. Aí eu conversei com o pai. Expliquei assim: “Oh, pai... Essas questões de gênero é um trabalho como qualquer outro conceito. É um conteúdo transversal no currículo. E o jeito que o professor vai trabalhar aquilo vai depender da idade da criança, no sentido de respeitar a faixa etária, ensinar o respeito entre elas, o respeito do próprio corpinho. A abordagem não vai ser dessa forma, tão explícita. As professoras não vão falar para uma criança do mesmo jeito que se fala para um adolescente no Ensino Médio, mas é importante trabalhar sim. Porque eles precisam saber que também é uma parte do corpo como qualquer outro. E eles tem curiosidade, então a gente tem que trabalhar o nome científico. Eu não vou estar trabalhando de forma vulgar, ou estar falando bileco, bilau (sic), não! Eu vou estar trabalhando o nome científico, porque quanto mais claro for para a criança, mais ela vai ter o entendimento correto daquilo. Mas entre dizer o nome e falar do ato sexual tem uma grande diferença”. Aí eu tranquilizei o pai (Kátia/Professora efetiva/ EMEB Faustina Patrício Luz).

Kátia optou, naquele momento, por um caminho seguro ao argumentar com o pai a partir da “cientificidade”. Iniciativa semelhante foi apresentada na pesquisa de Silva (2015) na qual a pesquisadora cita um professor de educação infantil que abordou temática da sexualidade quando fez uma discussão sobre o corpo humano com as crianças. Nesta atividade analisada por Silva (2015), o professor justificou que sua decisão em abordar tal conteúdo tinha se dado após a constatação de que as crianças utilizavam apelidos para se referir aos órgãos genitais. Na atividade, o professor não omite os órgãos sexuais no estudo do corpo humano e enfatiza o uso dos nomes científicos para identificá-los.

O mesmo ocorreu aqui: ao enfrentar o pai da criança, Kátia se utiliza do termo gênero ainda que efetue uma abordagem biológica através de nomes científicos e de acordo com a idade. Analisando sua trajetória no curso de formação continuada, nos parece que a argumentação sustentada na visão biologicista foi um caminho seguro encontrado pela professora para legitimar o trabalho da escola, mostrando para o pai a pertinência – enquanto ciência – do assunto na sala de aula, mesmo que ela expressasse uma compreensão mais abrangente, conforme pudemos observar nos registros das atividades relatadas por ela durante o curso de formação em 2014 a partir das indagações.

Logo no primeiro encontro da formação, num contexto ainda marcado pelo desconhecido e pela novidade do tema, Kátia, argumentou a favor da formação continuada que tratasse das relações de gênero. Sua fala decorreu do questionamento de uma das professoras sobre a obrigatoriedade da participação no Curso de Formação Continuada. Na ocasião, Kátia, que estava como coordenadora pedagógica, aproximou-

se da colega e defendeu a importância da formação trazendo uma reflexão sobre o uso do cor-de-rosa, que constantemente é questionado pelos meninos. Em outro momento, a discutir a questão da corporeidade na escola, Kátia reflete sobre a questão do currículo e argumenta que este precisa ser inclusivo em todas as disciplinas e cita o caso da Educação Física, que, no seu ponto de vista, deveria incluir meninos e meninas nas diversas modalidades que estão estereotipadas, como a dança, que muitas vezes não é apresentada aos meninos, e o futebol, atividade menos comum entre as meninas. Na mesma ocasião, Kátia ainda se posiciona afirmando que o papel da escola é estar o tempo todo conversando com outras áreas do conhecimento para que possa atingir seus objetivos, uma vez que a escola vem se transformando rapidamente e, para isso, os/as professores/as precisam estar abertos ao novo.

Aqui cabe ressaltar que a ideia de discutir sobre sexualidade na escola significa, sobretudo, ultrapassar a visão biologicista de forma redutora, que trata a sexualidade sob o olhar da reprodução, somente. Mas sim na direção de uma sexualidade educada para a emancipação, em um diálogo com o direito ao prazer e à liberdade de identidade de gênero e de orientação sexual que ainda esbarram nas expectativas heteronormativas. Faz-se necessário, portanto, reconhecer os estudos sobre sexualidade e relações de gênero como campo científico, desmistificando os tabus criados numa sociedade que limita as práticas sexuais que se constrói a partir da hierarquia de gênero.

Pensar a sexualidade desta forma é algo muito mais complexo aos professores quando colocados frente aos familiares. Por este motivo, parte das professoras, na tentativa de minimizar situações de embate com os pais, buscam trabalhar as questões sobre relações de gênero de forma genérica, sem adentrar diretamente na sexualidade. É o exemplo de Tamires:

Pesquisadora: Como você percebe a questão da família em relação ao trabalho que a escola vem desenvolvendo com esse novo olhar a respeito de gênero e sexualidade?

Tamires: Eu acho que é porque a gente trabalha mais nessa linha da inclusão, da diversidade. Faz as coisas mais naturalmente. É tão natural que as crianças não veem de forma diferente... A gente não pode fazer disso um bicho de sete cabeças... Eu acho que deve trabalhar sempre sim, o tempo todo, um trabalho que sempre vise a diversidade. **Se acontece desse jeito os pais não vão achar ruim[...]** Porque a gente faz as coisas da forma mais natural possível (Tamires/ACT/ EMEB Faustina Patrício Luz, grifo nosso.).

No trecho Tamires explica que a maneira natural como é abordada a discussão na escola, num trabalho coletivo e sistemático, ajuda a dar segurança para que a professora faça discussões acerca da temática. Entretanto, mesmo vindo de maneira positiva a forma como a escola trabalha, ao dizer “se acontece desse jeito os pais não vão achar ruim”, indica que, em determinadas situações, a forma como o professor aborda as questões pode contrariar a forma como a família lida com a situação em casa. Assim, como estratégia, Tamires e outros/as professores/as evitam o enfrentamento direto com o pai e trabalham as questões de gênero e sexualidade de forma delicada, numa perspectiva de respeito à diversidade.

Silva (2015), contudo faz uma constatação em sua pesquisa:

Permanece a visão, por parte de professores/as e pais/mães/responsáveis, de que sexualidade é assunto privado, familiar, que a escola não deveria se envolver. Parece-nos que o discurso de que pais/responsáveis não concordam é utilizado pelos/as professores/as para se esquivar, pois caso quisessem desenvolver o tema teriam respaldo legal para fazê-lo, uma vez que esses temas estão presentes no currículo (SILVA, 2015, p. 160).

Talvez por isso, a sexualidade persiste sendo um tema difícil para muitos, uma vez que há uma incorporação de que o respeito ao próximo e o combate aos preconceitos e discriminação de gênero e diversidade sexual seja sim um assunto da escola, mas que esta não deve se envolver nos valores religiosos e/ou familiares.

4.2.2 Os limites e tensões do trabalho pedagógico voltado à sexualidade

Vamos tratar agora do segundo eixo, em que alguns docentes relatam receio em discutir as questões de gênero e sexualidade com a família. Em função da polêmica ocorrida nos anos 2015-2018 na cidade de Tubarão sobre a retirada do termo gênero no currículo formal do município²³ pela ação de vereadores de setores religiosos vinculados ao Escola Sem Partido (ESP) cabe contextualizar os receios, que se já existiam, foram potencializados por isso, o que nos fez incluir nas entrevistas esta questão e tratá-la aqui caso houvesse temores de práticas pedagógicas sobre as relações de gênero e sexualidade na escola.

Em 2017 vereador Lucas Esmeraldino, do PSL, apresentou à Câmara de Vereadores de Tubarão o projeto de lei nº 23/2017, que visa instituir o Escola Sem

²³O Plano Municipal de Educação de Tubarão, lei 4.268/2015, prevê que "materiais de ensino que incluam a ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual ou sinônimos" não podem ser discutidos em sala de aula. Aprovado em 24 de julho de 2015, tinha o objetivo de alinhar-se ao Plano Nacional de Educação.

Partido na cidade. A discussão tomou grandes proporções no município e, à pedidos de representantes dos profissionais da Educação, no dia 8 de agosto de 2017 aconteceu uma audiência pública que objetivava discutir a temática com a comunidade. A audiência pública contou figuras de posições diferentes. Dentre as figuras que estavam a favor do PL estava o coordenador do projeto ESP, Procurador Miguel Nagib, a Psicóloga Marisa Lobo, além do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro. Representando as organizações sindicais do magistério estavam presentes o professor Dr. Fernando Penna (UFF), professora Dra. Rosângela Pedralli (UFSC), o professor Msc. e pesquisador Vinicius Valença Ribeiro (IFC), o professor e advogado Samuel Martins dos Santos (Cesusc) e o professor Msc. Marciel Evangelista Catâneo (UNISUL). Após grande repercussão, o PL foi retirado da câmara dos vereadores do município de Tubarão e não foi votado.

Como vimos, o país vive um momento em que discursos conservadores vêm ganhando cada vez mais espaço nos veículos de comunicação e nos espaços legislativos, e passam a ideia de que tratar as questões de gênero e sexualidade não é responsabilidade ou função da escola. Em meio aos discursos antiprogressistas e a chegada do projeto ESP no município, alguns docentes sentem-se desconfortáveis, ou até mesmo amedrontados, em tratar da temática com a família, como evidenciamos na fala de Margarida:

Pesquisadora: E nesse trabalho sobre o respeito à sexualidade, como os alunos recebem? Como os pais recebem?

Margarida: [...] tem muita informação distorcida e por isso eu acho tão delicado. Porque dependendo de como a situação é trabalhada, o professor cai numa armadilha também. Porque o professor vai ser atacado. É muito delicado isso para as famílias (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves).

A fala destes profissionais da educação mostra como é forte o impacto de projetos que limitam a expressão de professores/as na escola. O intenso discurso de criminalização dos/as docentes que ultrapassem os limites impostos pelo ESP teve repercussão imediata, mesmo sem a aprovação do PL.

Neste sentido, ooficineiro André levanta a hipótese de que as questões que envolvem esse discurso conservador tenham influenciado o seu desligamento em um dos projetos em que trabalhava em 2016, em outra unidade escolar, por conta de sua ação diferenciada em relação a questão de gênero.

Eu temo pelo meu trabalho também. [...] A gente está sempre atrelado ao sistema. Estamos engessados. Como eu sempre trabalhei nessa linha e como sempre foi com projetos, nunca teve um concurso, nada do tipo, eu me sinto ameaçado também, não só eu, mas um trabalho que eu vejo como importante. Eu vivi recentemente essa situação (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz).

As pesquisas que encontramos sobre a temática indicam uma grande dificuldade dos/as professores/as em trabalhar questões de gênero, especialmente no tocante à sexualidade. Rohden (2009), Mostafa (2009) e Paz (2014), ao encontrarem uma maior resistência na inclusão de práticas pedagógicas sobre sexualidade, afirmam que esta dificuldade se dá, em parte, pelo medo que os/as docentes têm de contrapor aquilo que a família ensina em casa. Nesta direção “a tensão entre público e privado, entre escola e família opera no sentido de provocar mais paralisia do que transformação” (ROHDEN, 2009, p. 172).

A relação família e escola no contexto das relações de gênero precisam ser analisadas considerando a atual conjuntura do país. Em meio à crise política e onda conservadora, o projeto de lei Escola Sem Partido chegou até o município de Tubarão, onde ocorreu a formação de professores e a pesquisa aqui referida. O projeto, que ainda produz muita discussão, teve grande repercussão nas escolas do Município em questão. Por este motivo, o ESP fez com que o incluíssemos na entrevista, compondo uma das questões aos professores/as que realizaram o curso de Gênero e sexualidade.

Notamos que a grande dificuldade em tratar das questões de gênero e sexualidade com a família tem se alicerçado na força que ganham os discursos conservadores que mostram de forma pejorativa e tendenciosa os estudos e pesquisas na área. Ao criarem o termo “ideologia de gênero”, questionam e desqualificam o trabalho docente que problematiza as relações hierárquicas de gênero, a heteronormatividade, a homofobia e a sexualidade, que são claramente demandas que surgem dentro do próprio ambiente escolar (MATOS et al, 2017). Tais proposições, que sequer são colocadas por pessoas que estão na área da educação, visam justamente desmoralizar e desmotivar o trabalho pedagógico na perspectiva de uma escola democrática, respeitosa, em defesa da pluralidade e da igualdade de direitos.

Já é difícil a gente colocar em prática tendo essas discussões sobre diversidade, imagina se isso é totalmente podado. Eu vejo muito as manifestações das famílias sendo a favor desse projeto. [...] é muito mais fácil não ver, não aceitar do que discutir. É uma forma de esconder. Porque muitos olham essas questões como um problema, e se não discute, não aparece, e vai escondendo esse problema (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

Fica evidente, na fala desta professora, a dificuldade no diálogo com a família, especialmente nas questões relacionadas à gênero e sexualidade sendo que o medo dos docentes frente às possíveis pressões familiares compromete a formação integral das crianças.

Tal discussão sobre a escola e a relação com as famílias nos faz pensar quais são os papéis fundamentais de ambas as instituições e vai além das visões de mundo dos/as professores/as no posicionamento frente a esse debate. Se antes já era difícil a mudança de visão de mundo dos/as professores/as, no século XXI não basta a preocupação com gênero e sexualidade na escola, é necessário um enfrentamento teórico-político consciente e crítico que demanda um preparo adicional, ou seja, o de saber se situar perante um enfrentamento ideológico-religioso.

Mostafa (2009) constatou em suas pesquisas que

os temas sobre os quais os cursistas apresentaram uma maior resistência em aceitar a visão que estava sendo valorizada na política pública se relacionaram à sexualidade de uma forma geral. Nos casos em que a sexualidade era central como nos casos sobre gravidez na adolescência, sobre homossexualidade, ou sobre sexualidade de crianças e adolescentes, os cursistas debatiam com mais intensidade que nos casos que se discutiu unicamente a diferença de gênero e os preconceitos raciais (MOSTAFA, 2009, p. 120).

A dificuldade sobre o trabalho com a sexualidade também apareceu em nossa pesquisa, traduzindo um persistente despreparo para o diálogo com a família caso essa resista à proposta. Evitando o desgaste, os/as professores/as optam por negar, por fim, qualquer menção à sexualidade. Apesar da apropriação de uma nova visão sobre a sexualidade, os/as professores/as não chegaram a incorporá-la em suas práticas pedagógicas e justificam a postura do silêncio ao medo dos pais. Vulneráveis às influências exteriores, como família, religião ou de outras instituições que não sejam a educação, professores preferem não ir contra valores morais. Aqui é importante situar esses sujeitos no contexto da recente caça às bruxas no município e pensar que tal medo tem, para estes professores, implicações reais.

No tocante a questão da sexualidade e a relação com a família, ao ser perguntada se já havia passado por alguma situação na qual houve enfrentamento com os pais, Lívia explica:

[...] Nenhum pai veio reclamar, nem nada. Mas assim, é como eu disse, não é tudo que se fala em sala de aula como conteúdo mesmo. Pelo menos comigo as atividades eram bem leves para eles. Nada que impactasse eles. Acho que é por isso que não teve reclamação disso. Mas não sei como seria por exemplo trabalhar mais em cima da sexualidade, essas coisas. Aí eu acho que provavelmente ia ter pai reclamando. Mas desse jeito que a escola trabalha está certo. Porque a escola está fazendo o papel de educar para a vida em sociedade. Ensinar o respeito entre eles, entre todo mundo. Nenhum pai vai ser contra isso (Lívia/ACT/EEB Emílio Peixoto).

Ao analisarmos a fala de Lívia, verificamos que ela relaciona o fato de não ter problemas com os pais devido à “forma leve de trabalhar”, pautadas nas respostas genéricas a situações que surgem na sala de aula com as crianças. A professora transmite uma opção clara de não produzir situações abertas e que possam suscitar polêmicas. Assim, Lívia expressa um trabalho mais voltado ao respeito à diversidade, sem especificar a sexualidade. Este é um exemplo de situações em as professoras manifestaram dificuldade de, mesmo após a formação continuada em gênero e sexualidade, reunir argumentos que sustentem suas práticas em sala de aula.

Sabemos que enfrentar as resistências das famílias não é tarefa fácil, mas pontuamos aqui alguns fatos que contribuem para a não discussão da temática com a família. O primeiro deles é o fato de que os/as professores/as contratados temporariamente vivem uma realidade de, regularmente, trocarem a escola em que atuam e sem segurança profissional. Além disso, na dúvida entre expressar valores pessoais abertos e temer os valores das famílias das crianças, as discussões sobre sexualidade são silenciadas, permanecendo no currículo oculto das escolas. Os discursos morais atrelados a tradições religiosas delegam a função de tratar da sexualidade das crianças às famílias, no âmbito privado somente reforçando a insegurança das famílias com a escola e vice-versa. Além disso, o isolamento só acentua esse medo de quem já fez o curso, pois os/as demais professores/as não tiveram a mesma experiência, gerando certa insegurança por parte do/a professor/a em colocar em prática aquilo que viu na formação. Também ressaltamos que o momento em que se realizou o curso de formação e os anos seguintes não favoreceram um diálogo aberto sobre a temática, pois coincidiu com a discussão do novo plano municipal de educação, que proibiu práticas e/ou conteúdos acerca de gênero e orientação sexual, bem como a tentativa de aprovação de uma lei municipal que criminaliza os/as docentes por doutrinação ideológica. Seria injusto, diante do atual momento histórico, um julgamento

destes/as professores/as, uma vez que o desafio de incorporar a temática na sala de aula se tornou ainda maior.

As pesquisas encontradas no nosso levantamento de produção sobre a temática também apontam para a dificuldade no tratamento da sexualidade em sala de aula e apontam estratégias para contornar tais situações. Santos (2013) nos diz que:

A postura dos cursistas variava entre debater teórica ou conceitualmente os temas propostos ou defender posições pessoais, de acordo com suas convicções de ordem privada. É notável que especialmente no tema da sexualidade e orientação sexual a menção a dogmas religiosos tenha sido tão frequente. É como se este assunto só pudesse ser tratado à luz da doutrina incorporada e defendida individualmente, desconsiderando a diversidade cultural em cena e o respeito à vida privada do cidadão. Nossa estratégia, nesse caso, foi enfatizar a difícil, mas importante separação entre as convicções pessoais e o papel do/a professor/a como formador/a de cidadãos/ãs capazes de respeitar a diversidade e defender os direitos humanos (SANTOS, 2013, p. 173).

Silva (2015), Mostafa (2009) e Rohden (2009) também encontraram nas respostas dos seus sujeitos de pesquisa a forte presença do discurso religioso. Nestes casos, os/as professores/as deixavam-se levar por seus valores e convicções pessoais. Nestas pesquisas, há um discurso politicamente correto em relação às temáticas apresentadas na formação, mas não houve, de acordo com as autoras, uma incorporação significativa nas práticas docentes destes profissionais, argumentando-se da insuficiência da teoria sobre a sexualidade e da falta de ações para lidar com ela.

Eu acho que o preconceito é muito grande... E a família acaba não aceitando. Ao mesmo tempo a gente não consegue lidar com isso, não sabe como trabalhar. Porque... De que forma eu vou dizer? De que forma eu vou trabalhar? No primeiro contato, o que eu digo para o pai e para a mãe? Não é fácil. Então, é uma barreira. A gente sempre encontra uma barreira. Por isso que eu digo. A gente sabe a teoria, no curso teve a teoria, mas não foi suficiente para a gente sair sabendo lidar com isso. É um assunto muito abrangente. E o resto? Para colocar em prática deveria ter mais momentos, teria que ter uma segunda parte (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

Marina expõe sua dificuldade no diálogo em relação às temáticas do curso com as famílias. Não podemos desconsiderar o fato de Marina estar num trabalho isolado, em uma escola na qual os demais profissionais não tiveram a mesma experiência de formação. Quando a professora sugere que o curso foi insuficiente para romper as barreiras entre família e escola, pensamos que um curso de formação tem mesmo suas limitações. Sabemos que um curso, assim como outras formações sobre

outras temáticas, não dispõe de receitas que possam ser seguidas nas diversas situações em que os/as professores/as encontrarão em suas carreiras docentes. Ao longo do tempo aparecerão muitas variáveis no perfil das famílias e das crianças. Aqui entra a importância da autonomia reflexiva sobre o cotidiano escolar, uma vez que a realidade social modifica-se constantemente, exigindo dos profissionais a reorganização de sua prática docente.

Todavia, quando se pensa em ações durante os cursos de formação, ouve-se a fala da resistência da família ou da dificuldade de lidar com tal assunto. Essa argumentação, aliás, é um círculo vicioso, em que a única certeza é não trabalhar a sexualidade pelo viés da emancipação e da liberdade sexual. Talvez a questão da sexualidade aponte para a ideia de professores-referência, que manifestem este desejo e com formação complementar mesmo que continuada, pois é consenso nas pesquisas sobre a formação, independente de ela ser realizada em cursos curtos ou longos, com ou sem práticas correspondentes, que professores insistem ao final dela, que há muita teoria e pouca prática e que anseiam pela presença especializada de algum docente na própria escola.

Voltando aos receios de outra professora:

Eu vejo que o problema não são nem as professoras e nem os alunos. Nós temos que ver como isso está em casa, como essa criança é criada em casa. Como que chega tudo isso para ela? **Porque a criança vai chegar em casa e vai falar o que fez.** E os pais vem para cima de quem? Das professoras, da escola. Por isso que eu tenho trabalhado de uma maneira mais sutil, de um jeito que a criança não chegue em casa e isso acabe assustando os pais (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves, grifo nosso).

Pensamos que esta “maneira sutil” mencionada por Margarida mostra uma forma de não discutir diretamente a sexualidade, por receio de confrontar ideais mais tradicionais dos familiares. Como vimos nas análises da categoria anterior, as professoras trabalham as questões dos binarismos de gênero e se posicionam fortemente em relação à discursos e práticas preconceituosas e discriminatórias, contudo, expressaram dificuldade para tratar diversidade de práticas sexuais. O medo de confrontar valores familiares as leva a trabalhar as questões consideradas por elas como mais leves, voltadas ao respeito à diversidade, mas sem aprofundar tais discussões.

Grande parte das professoras percebem a família como um ponto de forte resistência. Cada professor, a partir de suas experiências – sejam estas experiências docentes ou não – encontram formas diferentes de trabalhar a questão da família.

Buscando distanciar-se de um embate mais caloroso ou problemático, alguns alegam trabalhar as questões de gênero de forma mais natural possível, sem aprofundar temas mais delicados, como sexualidade e religião. Não há, em parte dos docentes, a disposição no embate e desconstrução de certos discursos e práticas dos familiares. Apesar de estarem conscientes da responsabilidade da escola quanto à proteção dos direitos da criança de se expressarem, não há um enfrentamento direto entre escola e família. Esta preocupação é evidenciada também em outras pesquisas, nas quais as professoras demonstraram-se apreensivas, principalmente quando aparecem situações referentes à homossexualidade, alegando que tais discussões poderiam trazer diversos problemas, passando a ideia de que estariam fazendo algo estritamente proibido (FURLAN; MÜLLER, 2013; PAZ, 2014).

Por isso ressaltamos a necessidade de formação contínua e permanente em gênero e sexualidade, uma vez que o processo de formação é gradual e não instantâneo e que as mudanças de comportamento, especialmente nas práticas docentes, ocorrem ao longo do tempo. Neste sentido corroboramos com Pimenta (1996) quando esta afirma que “[...] os problemas das práticas docentes não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (PIMENTA, 1996, p. 85). É aqui que reafirmamos a importância da formação de professores, que trarão a este profissional um conjunto de conhecimentos que subsidiarão suas práticas, conferindo credibilidade ao seu trabalho. Neste momento nos voltamos novamente a Giroux (1997) quando aponta a necessidade dos/as docentes de se colocarem como intelectuais, no sentido de uma prática pedagógica transformadora que advenha da reflexão acerca da realidade social na qual as crianças se encontram, pensando nesta realidade sempre na perspectiva da possibilidade de mudança.

As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática - ou práxis. [...] ou seja, a atividade humana se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação (atividade teórica). Finalidades que traduzem a posição que o sujeito toma diante da realidade, pois que a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade - é o objetivo que o sujeito estabelece a partir do modo como lê e interpreta a realidade (PIMENTA, 1995, p. 61).

Deste modo, consideramos que a formação continuada, principalmente com um assunto tão complexo, não pode ser um trabalho pontual, resumindo-se em um curso realizado em um período de um ano, mas que precisa ser retomado em muitos momentos durante a carreira docente. Silva (2015) atenta para a importância da formação inicial dos docentes ao estudo da temática, principalmente quando a formação inicial destes/as professores/as educava para a heteronormatividade por meio do currículo oculto:

Sem essa formação específica o/a docente arrisca-se cair no senso comum e relativizar aspectos referentes ao gênero e à sexualidade, os quais deveriam ser tratados com aparatos teóricos e metodológicos próprios. Igualmente, a educação sexual pode ser desastrosa se os/as docentes estiverem despreparados ou forem incapazes de lidar de modo adequado com a sua própria sexualidade, ou se programas forem inadequados em seus métodos e conteúdos. No entanto, é preciso compreender que grande parte das professoras ainda guarda consigo repressões em torno da sexualidade, fazendo com que cheguem ao ambiente escolar carregados de preconceitos, ansiedade e insegurança, consequências de uma educação repressora, em uma sociedade repressora (SILVA, 2015, p. 160).

A fala de Elda vem nesta direção:

A visão que a escola tem já é uma visão diferente das coisas por conta dos projetos que tinha ali e tudo mais. Mas eu acredito que o curso nos ajudou a colocar essa visão para os alunos também, porque nós fazíamos as atividades. Mas sempre tem aquele professor mais tradicional, que não trabalha essa aceitação e esse respeito. Mas é por conta da falta de esclarecimento mesmo. E aqueles professores que já tem uma visão diferente vão ampliando esse conhecimento e aprendendo coisas novas para mostrar para os alunos. No grupo que eu estava foi tranquilo, a maioria já tinha a mente aberta. **O curso veio para validar esse olhar diferente.** E os que não tem a mente tão aberta assim precisam mudar. Na escola não cabe mais esse jeito de trabalhar que exclui, que ignora tudo isso. Ele precisa separar o que pensa fora da escola. Não dá para trazer a religião para a sala de aula. Ali na sala tem todo tipo de gente. Se ele trabalha só com uma visão, ele acaba excluindo os outros (Elda/Oficineira/Aposentada, grifo nosso).

Quando Elda fala em “validar esse olhar diferente” nos parece que ela se refere ao conteúdo teórico do curso. Entendemos que, para os docentes, o domínio sobre tal conteúdo é primordial para a segurança ao trabalhar as temáticas na escola ou no enfrentamento com os pais, ou seja, ter esse respaldo teórico significa ampliar as possibilidades de intervenção docente. Elda expressa que o olhar diferenciado não basta para uma prática inclusiva. É necessário estar aberto a um processo de reeducação sobre suas próprias concepções de gênero e sexualidade que permitirão mudanças na rotina de trabalho.

Em Pimenta (1995) podemos observar a necessidade de colocar teoria e prática num mesmo patamar, no qual um direciona o outro: transforma-se as práticas

por meio da teoria, ao passo que a prática modificada sugere novas teorizações sobre ela. Neste sentido a formação continuada de professores sempre será válida, uma vez que a experiência de formação nunca é a mesma. De fato, a formação continuada sobre gênero e sexualidade que aconteceu no decorrer do ano letivo de 2014 na EMEB Faustina Patrício Luz proporcionou às professoras um olhar diferenciado sobre as questões de gênero e sexualidade. Mais que isso, proporcionou momentos de reflexão e intervenção que visam desconstruir binarismos de gênero e práticas discriminatórias. Este trabalho, porém, não é visto pelos/as professores/as como algo fácil, mas como um desafio que implica um constante cuidado em abordar tais temáticas com as crianças em sala de aula. Com receio de algum tipo de questionamento das famílias, muitos/as professores/as adequam suas práticas docentes de forma a trabalhar as questões de forma mais generalizada, sem aprofundar a questão da sexualidade, vista por eles/as como discussão mais delicada.

Na própria EMEB Faustina Patrício Luz as professoras e a diretora revelam esse “pisar em ovos” sobre gênero e sexualidade.

Eu acho que a forma que a gente trabalha acaba não assustando os pais, porque a gente trabalha em cima de coisas reais, e falamos de um jeito para criança que não causa um choque para ela ou para família. **É o cuidado com as palavras que o professor tem que ter.** Modéstia à parte (risos) mas a gente trabalha tão bem essa parte, que a gente não tem problema com os pais em trabalhar esse assunto. Graças à Deus até hoje não surgiu nenhuma situação, mas se surgir também, o que é que a gente vai fazer? Vai encarar, vai explicar para o pai também a importância de trabalhar aquilo. O curso deu essa base para nós. Eu sentaria com os pais sem medo algum de colocar as minhas ideias para eles, porque se a gente parar para pensar, o que nós estamos trabalhando? É o respeito, mais nada. Mas é assim também, tu **precisa medir muito bem as palavras.** [...] Por isso que quanto maior o conhecimento, melhor... Para gente conseguir falar dessas coisas sem que isso chegue em casa de um jeito distorcido. Para isso não acontecer tens que trabalhar essa coisa do respeito às diferentes famílias, da valorização delas. **A gente tem que saber muito bem o que falar** (Cris/Professora efetiva/EMEB Faustina Patrício Luz, grifo nosso).

Preocupada com o modo que os pais lidam com a temática, a professora-oficineira Elda menciona algumas estratégias para superar o senso comum das famílias sobre a temática de gênero e sexualidade:

A escola tem que trabalhar pra amenizar isso, principalmente com a família, então teria que ter assim, estudo com a família... fazer um café na escola... chamar os pais... começa com umas festinhas, com uma dramatização (risos)... É um trabalho que vai devagar, mas os pais precisam, porque tem

que ter um equilíbrio entre a escola e a família, não adianta a escola trabalhar isso e em casa ter outra visão. Tu vê, tem que começar a mostrar para famílias. A escola tem que esclarecer tudo isso, é a missão dela preparar para essa realidade. [...] eu tenho pena dos pais também, porque os pais sofrem tanto quanto as crianças, sofrem... sofrem... eu sei que sofrem e, às vezes, não sabem lidar com isso, porque ninguém prepara para isso (Elda/Oficineira/Professora aposentada).

Além disso, a fala de Elda nos remete ao fato de que grande parte das famílias – e dos/as próprios/as professores/as – não tiveram em sua trajetória escolar nenhum tipo de informação crítica sobre sexualidade e gênero, educando seus filhos na concepção da cultura sexista hegemônica. Tanto Elda quanto André sugeriram formação para os pais, fato que ainda é polêmico entre os/as docentes nas discussões sobre a ação escolar frente à família. Ao avaliarem o curso de formação continuada, as professoras mostram-se preocupadas, em virtude das formações não serem realizadas em conjunto com a família. Aqui, expõem a necessidade da escola formar, além de seus profissionais, a comunidade escolar, os pais e/ou responsáveis:

É, o que tem que aprofundar mais é a questão da família... como é que a gente pode atingir os pais também com esse trabalho? Porque a gente faz com a criança, mas e em casa? (Cris/Professora efetiva/ EMEB Faustina Patrício Luz)

Faltou essa parte de como lidar, como fazer, como chegar aos pais, como abordar essa temática... Eu acho que isso iria agregar bastante. [...] Porque a gente tenta fazer tudo da melhor forma possível. Ah, entendi como é que é, mas e agora? (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

Nota-se pelas falas de professoras que as discussões de sexualidade esbarram na esfera familiar. Na EMEB Faustina havia também um desconhecimento da vida familiar no tocante às relações de gênero e sexualidade, localizando-se apenas o conhecimento de uma dicotomia de práticas que iam desde famílias com medo da homossexualidade masculina por meio de brincadeiras infantis à alta erotização infantil pelas condições de pobreza e moradia, aliadas à presença da TV como uma constante na vida das crianças²⁴.

²⁴ No decorrer do curso na EMEB Faustina Patrício Luz houve a necessidade de mais conhecimento sobre as famílias para uma compreensão da organização familiar e relações de gênero nela vivenciadas, mas não houve o aprofundamento de pesquisa sobre o modo como as famílias viam essa questão. As professoras, a partir de um roteiro construído coletivamente na formação, conversaram com as crianças sobre a divisão sexual do trabalho, quem compõe a família, que atividades o pai e/ou a mãe ou outro responsável exercem, se estes ajudam nos estudos e outras questões que mostraram a diversidade familiar existente na escola.

É evidente que as famílias tiveram outras experiências formadoras que limitaram as reflexões acerca da sexualidade e de gênero. A abordagem da temática da sexualidade e de gênero numa perspectiva emancipadora é muito recente na escola brasileira. Isso nos leva a refletir sobre a forma com tais questões foram abordadas quando estes pais frequentaram a escola. Desde 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a discussão da sexualidade como um tema transversal, contudo, por falta de formação docente e conseqüente despreparo, a abordagem seguiu sendo biologicista nas escolas (LIRA; JOFILI, 2010).

Marina e Livia, professoras jovens, apontam o conflito de gerações como fator de impedimento para uma prática docente mais efetiva quanto à questão; justificam as ações desses familiares pela maneira com que foram formados na escola e em casa:

Eu acho que é bem mais difícil para os pais e para as professoras! [de outra geração] [...] Principalmente os pais mais velhos [...] Quando são pais mais velhos, ou avós que criam netos, eu acho mais difícil ainda. Eles são muito mais rígidos [...]. Acham que tudo é na cinta. “Ah, vamos arrumar ele na cinta!”. São de outra geração, outra criação (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

Eu acho que as famílias, os pais, não tiveram isso que as crianças de hoje em dia têm, da questão da diversidade. Na época deles era muito mais difícil ter uma conversa sobre sexualidade, essas coisas. Para eles tudo vai ser um tabu. Hoje as coisas estão mais abertas, passa na TV tudo isso, todo dia. Mas ainda tem gente que reage contra isso (Livia/ACT/EEB Emílio Peixoto).

É devagar, é a longo prazo. Porque, na verdade, são essas crianças que vem desse trabalho que a gente faz hoje que vão construir as famílias de amanhã. Então a visão vai mudar, com certeza. Mas essas famílias hoje não, a visão dessas famílias hoje não vai mudar. São as famílias de amanhã (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves).

Em meios a avanços e retrocessos, destacamos ainda a permanência, mesmo após duas décadas, do despreparo e a insegurança em relação ao tema. Ao analisar o contexto geracional de professores é possível perceber que viveram a implementação dos PCN de 1997, mas, semelhante aos profissionais que entraram há poucos anos no magistério, tiveram, igualmente, pouca ou nenhuma experiência de formação inicial e/ou continuada em relação à sexualidade e relações de gênero de forma a problematizar as hierarquias e violências decorrentes destas relações de poder. Os/as professores/as jovens que expressam maior facilidade com o tema igualmente têm, por vezes, o mesmo receio que as mais velhas, mais fundamentado agora na resistência familiar do que em si

mesmas, uma vez que formaram-se também em meio à mitos, tabus e preconceitos. Entre as famílias também visualizamos mudanças, mas o medo dos/as professores/as, mesmo jovens, as impede, inclusive, de conhecer e buscar alianças com famílias progressistas que contribuam para uma visão não distorcida sobre a sexualidade nas escolas onde atuam.

Marina e Margarida, de gerações diferentes, a primeira entrando na rede e a segunda prestes a se aposentar, mencionaram ter percebido um comportamento diferenciado em relação a algumas atitudes consideradas femininas de meninos em suas turmas. Ao serem questionadas se houve algum momento em que surgiu este assunto com os familiares destes meninos, as professoras afirmaram:

Quando eles tocavam no assunto dava para ver uma resistência, dava para ver que a família não aceitava..., mas eu não consegui falar abertamente com a família, porque eu não conseguia, eu não sabia como fazer isso (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

O máximo que tu pode fazer é trabalhar o respeito na sala de aula, porque em casa dá pra ver que a própria família não aceita. Então tu vai buscar criar um ambiente que esse aluno não sofra preconceito. É diferente se a mãe vem falar comigo. Sinceramente, eu acho muito delicado eu chegar e falar, eu abordar o assunto. É muito delicado. Pra ter uma ideia, os pais às vezes não aceitam que o aluno tem alguma dificuldade, alguma limitação na aprendizagem, é uma dificuldade para se fazer um laudo. Isso porque essa questão é responsabilidade da escola, do professor. Às vezes o professor chega para o pai e fala do desenvolvimento da criança na sala e ele já acha ruim, imagina falar de uma coisa que os pais acham que não é da responsabilidade da escola? Nossa! Tu escuta ainda gente dizendo “prefiro morto do que gay”. Eu principalmente, em final de carreira, já escutei muita coisa (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves).

Ambas as professoras dizem não conseguir iniciar um diálogo sobre a sexualidade/gênero das crianças com os familiares das mesmas. Mostram-se receosas, principalmente porque evidenciaram certa resistência dos familiares. Nos parece que o discurso de que os pais são resistentes ou mais rígidos quanto à questão da sexualidade serve às professoras para não realizarem as discussões sobre sexualidade. Na tentativa de esconder certa fragilidade na abordagem da sexualidade culpabilizaram os pais por não conseguirem implementar certas práticas pedagógicas. No caso de Marina, verificamos solicitação de outras experiências de formação docente sobre a questão de gênero e sexualidade. Seu discurso, em grande parte da entrevista, é caracterizado por uma fala politicamente correta acrescido de uma grande insatisfação quanto a colocar em prática aquilo que viu na formação. Margarida, apesar de expor certas práticas que

visam a desconstrução de certos estereótipos de gênero, permanece descrente quanto à mudança do olhar da família em relação a temática.

Característica semelhante foi encontrada na pesquisa de Paz (2014), na qual a autora afirma que

Algumas atitudes das crianças são mais recorrentes [...] e, diante de algum acontecimento, na área da sexualidade com as crianças, pais/mães/responsáveis são imediatamente chamados para conversar, mesmo antes que tenha sido feita alguma análise anterior do que tenha acontecido, das características de crianças/adolescentes daquela idade ou sem realizar um trabalho com a turma. Existem práticas que são comuns entre crianças e, parece que mesmo acontecendo muitas vezes, nenhuma ação em termos de trabalho pedagógico ou discussão sobre as atitudes está sendo realizada com as turmas (PAZ, 2014, p. 141).

Para essa autora a falta de formação aprofundada sobre a sexualidade impossibilita uma ação pedagógica. Mas o que dizer quando há formação? Os cursos de formação de Gênero, Diversidade e Escola, também com alto número de horas com realização de atividades práticas em seu decorrer constata a mesma e persistente dificuldade de lidar com a sexualidade provocados por uma educação heteronormativa que condena as liberdades sexuais, bem como naturaliza as hierarquias de gênero e os preconceitos e violências àqueles que ultrapassam a linha da normatização (PAZ, 2014).

A formação continuada de professores e a problematização dessa temática na escola dentro de uma visão integral do aluno abrangendo a dimensão cultural e afetiva presente nas relações de gênero visam, justamente, interromper este ciclo de repetições que abarcam ainda visões opressoras e preconceituosas, buscando reconstruir práticas excludentes. Todavia, o caminho para uma prática coletiva e institucional pela liberdade de gênero e sexualidade ainda não foi encontrado. Pensamos, a partir de Thompson (1981), que a superação da experiência vivida destes/as professores/as exige um aprofundamento teórico, um “olhar de cima” para as questões de gênero e sexualidade que foram se constituindo no decorrer de suas trajetórias. Assim, ao reconhecer-se na realidade social, a experiência dos/as docentes passa a ser “percebida” de forma consciente por estes sujeitos.

4.3 A TROCA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O PROTAGONISMO DA DIRETORA ESCOLAR

No decorrer da pesquisa, desde o primeiro contato com materiais empíricos – as gravações e relatórios dos encontros – até as entrevistas com os/as professores/as que participaram da formação continuada, verificamos uma forte presença da figura da diretora Cristiane. Ao se deparar com a oportunidade de, em parceria com a universidade, levar um curso de formação continuada para os profissionais que trabalhavam em sua escola, Cristiane iniciou um processo no qual, afirmando seu posicionamento inclusivo, defendeu a importância da temática na sala de aula e a necessidade de formação docente que culminassem em práticas pedagógicas não discriminatórias. Ao ser questionada na entrevista sobre em que momento de sua trajetória profissional começou a pensar nas questões de gênero e sexualidade, Cristiane relata algumas de suas experiências:

Pesquisadora: Saberria dizer em que momento da sua trajetória profissional ou pessoal começou a pensar sobre as questões de gênero?

Cristiane: Nessa escolinha que eu disse que a gente trabalhava[...] também fez o concurso comigo a Manuela [professora transexual], e a Manuela foi se apresentar como todo mundo [...] e teve uma certa resistência à pessoa da Manuela por ela ser o que é. [...] E eu tenho a lembrança de um menino especial, lá do interior do município... Quando ela [Manuela] chegou, ele olhava pra mim e dizia assim: “é homem ou é mulher? Homem ou mulher? Como é que pode? Como é que pode?” Era um menino especial e ficou andando atrás da Manuela dizendo “É homem ou é mulher? É homem ou é mulher?” Eu era muito jovem na época, não soube lidar com aquilo, mesmo tendo uma visão diferente, muito inclusiva, não consegui contornar aquela situação. Minha diretora estava totalmente desconcertada, porque era uma pessoa com bastante idade, bem conservadora. E como responder? E como fazer? E eu lembro que a dúvida da criança acabou ficando sem resposta. Isso então foi no começo da minha caminhada (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

Cristiane relata a participação de uma professora transexual que atuava, na época, na coordenação da Secretaria da Educação e fazia visitas às escolas do município. Num contexto marcado pela homofobia, a presença de uma professora transexual provocava estranhezas e reações oriundas da heteronormatividade reproduzida na escola cotidianamente. Indo para além da pergunta do menino, Cristiane parece estar mais incomodada com o fato de que ela, as demais professoras e a própria diretora, não conseguiram responder a indagação da criança. Daí sua posição muito marcada quanto à importância da formação continuada, que dá possibilidade de refletir

sobre tais situações, proporcionando um aprendizado respaldado teoricamente. Além da experiência citada acima, Cristiane afirmou que sua trajetória como diretora mostrou fragilidades na escola, na qual a discriminação de gênero ficou evidente:

Como que a gente recebe as pessoas? Como que a gente recebe e trata os professores e professoras que tem uma opção sexual (sic) diferente? A gente acolhe professores, a gente acolhe crianças, a gente acolhe pai, a gente acolhe mãe... Me faz pensar em como a minha secretária no balcão recebe a pessoa quando vem alguém matricular e diz que a criança tem duas mães, ou quando a criança só tem um pai, ou tem dois pais. [...] Quando a pessoa vem e diz “ah, cadastra aí o nome da minha companheira porque aí na certidão tá o nome do pai, mas eu tenho uma parceira”... Isso causa estranheza. Depois a professora vem dizer “oh, Cris, tais sabendo que aquele fulaninho que se matriculou agora, aquela tia que ela chama de tia é a companheira da mãe?” É um desafio (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

Aqui Cristiane pontua justamente a questão dos diversos tipos de famílias que as escolas vêm recebendo. Embora haja um discurso politicamente correto por boa parte das pessoas, em momentos informais havia, na EMEB Faustina, sujeitos que faziam comentários nos quais mostravam-se imbuídos de um modelo familiar tradicional. No caso citado por Cristiane, há primeiro uma negação de um modelo de família composta por parceiros e filhos de diferentes uniões e, segundo, por ser uma união homossexual, o que agravava a situação: uma dupla de mães separadas que compartilhavam a criação das crianças, opondo-se totalmente à família nuclear tradicional²⁵. Cristiane entende que, oportunizar a formação aos profissionais da escola era necessário para que situações de discriminação como esta desaparecessem.

Outro ponto importante que apareceu nas entrevistas foi o fato de a rede municipal ser muito marcada pela alta rotatividade de professores²⁶. Segundo os/as cinco entrevistados/as que ainda atuam na EMEB Faustina Patrício Luz, a rotatividade de professores compromete um trabalho mais efetivo, uma vez que a formação continuada sobre as questões de gênero e sexualidade foi destinada aos professores/as que atuaram em 2014, mas os novos profissionais de 2015, 2016 e 2017 não tiveram a mesma oportunidade de formação acerca da temática.

Sobre o fato, Cristiane desabafa:

[...] hoje tu tens um grupo, amanhã tu tem outro, aí tu constrói alguma coisa, tu consegue avançar um pouquinho, troca o grupo e tu retrocede. A gente tem aí muito impregnado para alguns esse modelo de educação. Não é fácil desconstruir essas ideias. Muitos são resistentes porque simplesmente não

²⁵Família composta por pai, mãe e filhos.

²⁶A questão da rotatividade de professores no Município de Tubarão, bem como seus reflexos na Formação Continuada, estão descritas nas notas de rodapé números 7 e 8 da página 33.

tiveram a formação mesmo. A gente vem tentando ultrapassar essa barreira nos momentos de planejamento, nas conversas, mas não é fácil (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

Num contexto marcado pela frágil vinculação dos/as docentes com a escola em que mais de 50% de professores/as migram de uma escola para a outra em função da Admissão em Caráter Temporário, mesmo uma formação continuada de professores/as não consegue produzir resultados coletivos duradouros, ainda que seja útil para minimizar as dificuldades no processo educativo das crianças. Tratando-se das questões de gênero e sexualidade, tais conteúdos em formação continuada são mais necessários pois a abordagem sobre estas temáticas, com exceção de André, estava ausente na formação inicial das demais entrevistadas. Sobre a questão, Cristiane desabafa:

O que me desconcerta é a questão da rotatividade, porque esses que fizeram, esses que estiveram conosco, teve progresso, a gente viu acontecer, só que a gente perdeu, como tu viu ali... A grande quantidade de pessoas foi para uma escola diferente... Eu acredito que sim, que elas continuam lá plantando as sementinhas em outros lugares, porém, do grupo que fez a gente ficou com poucos, um grupo muito restrito, muito pequeno... Dá para fazer de novo... De onde a gente começa? Do zero, do início (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

A fala de Cristiane mostra que a diretora tinha uma expectativa quanto ao Curso de Formação Continuada que foi parcialmente dificultado pela rotatividade de professores/as para a efetivação de um trabalho diferenciado sobre as questões de gênero na escola.

Observamos, portanto, avaliações distintas da formação continuada realizada na escola. A primeira é apontada por Cristiane que entende as questões de gênero como um desafio ainda a ser vencido, com o desejo que mudanças mais drásticas que alcancem a totalidade da escola. Os/as professores/as que participaram da formação lidam de um outro modo com a rotatividade. Estes, apesar de ainda sentirem dificuldades em propor atividades direcionadas à sexualidade, mostram-se satisfeitos com os resultados que obtiveram com o curso e otimistas quanto ao trabalho de levar suas experiências de formação para colegas que não tiveram a mesma oportunidade.

Tamires, Cris e André mostram como a escola, por meio das pessoas que realizaram a formação, tentam repassar a ideia de uma educação diferenciada sobre as questões de gênero e sexualidade para os colegas que chegaram depois e que não

tiveram a mesma experiência de formação. Neste caso, há o reconhecimento do grupo da importância da formação docente para suas atividades, além da iniciativa destes em, nos períodos de planejamento, sejam estes no início ou no decorrer do ano, socializar parte destes conhecimentos para que a escola, como grupo, tenha uma visão compartilhada sobre o assunto. Estes/as professores/as mostram uma preocupação com a continuidade da temática com os/as professores/as novos e trouxeram para eles a responsabilidade de apresentar aos colegas uma visão diferenciada.

Apesar da rotatividade, os/as professores/as percebem os momentos de planejamento como possibilidade de formação docente, buscando refletir sobre o cotidiano escolar e problematizando junto aos novos/as professores/as as questões de gênero e sexualidade que permeiam a escola, como ilustramos abaixo:

Na hora do recreio, na aula de planejamento que temos juntas. No início do ano sempre tem também o momento de planejar... E a gente vai trocando ideias, vai mostrando como é que fazemos o trabalho aqui... Porque é uma escola diferenciada... É integral, tem a educação biocêntrica que trabalha muito o respeito. Na nossa escola é uma harmonia tão grande que tu tem liberdade de chegar para pessoa e alertar por alguma coisa, alguma piadinha... E de falar, “ah, fulano, tu não acha mais legal trabalhar desse jeito? Já tentasse fazer diferente?” E falar da diversidade que a escola tem... como alguns já estão a mais tempo acabam conhecendo mais a realidade dos alunos... então a gente alerta das situações de cada um para tentar fazer um trabalho legal na escola... E a gente vai trocando experiências, atividades... “Ah, fulano, essa atividade é legal pra trabalhar tal tema...” sabe? Essa cumplicidade no trabalho da gente é muito boa. É nessas horas que a gente aproveita (dá uma risada). E não tem ninguém que receba essas ideias de cara feia, ou que diga que não, que na minha aula eu não trabalho assim... porque eles veem que a escola trabalha nesse ritmo... então na própria conversa que a gente tem com as professoras a gente passa esse nosso jeito de trabalhar... E esse professor também já vai pensando diferente.. Agindo diferente (Cris/Professora efetiva/EMEB Faustina Patrício Luz).

Pena que como a gente é ACT e tem toda essa rotatividade a gente não consegue ficar todos sempre no mesmo lugar, mas todos aqueles que chegam no início do ano a gente faz aquela imersão, planejamento, **a gente já trabalha a cabeça das outras professoras pra mostrar que a nossa escola é diferente** (Tamires/ACT/ EMEB Faustina Patrício Luz, grifo nosso).

Os/as professores/as ainda apresentam estratégias diferentes na abordagem crítica da temática com os colegas novos. André, por exemplo, afirmou repassar os textos que discutiram durante a formação para os/as professores/as que chegam na escola e entende que é preciso embasamento teórico para que o/a professor/a consiga resultados efetivos. Cris e Tamires, no entanto, procuram conversar informalmente, nos momentos de planejamento, na troca de experiência sobre planos de aula e no recreio.

Destes, apenas André afirma perceber resistência dos novos colegas à temática apresentada.

[...] vai passando o tempo e isso vai ficando mais natural... **E para os novos a gente já no início do ano faz esse alerta.** As vezes as professoras novas ficam meio sem entender... É um choque de realidade as salas, porque em outras escolas não é feito assim. [...] Sempre tem uma pequena resistência, sempre tem um que fala “ah não vou mudar meu planejamento”... Ou às vezes ficam meio surpresos... Eu acho que é porque está tão impregnada essa forma de trabalhar, que as professoras não param pra pensar nisso, como isso influencia... **Às vezes a gente até dá os materiais que a gente tem pra eles terem uma ideia, ou materiais da formação,** mas acho que seria necessária a formação mesmo, de forma sistemática... **A gente mostrou aquele texto “meninas de rosa e meninos de azul”** aí o pessoal “hummm, ahhh, esse texto...” alguns acabam não lendo, ficam meio assim, mas aos poucos a gente vai quebrando essa ideia (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz).

Aqui podemos pensar a ideia do professor-formador, que utiliza a troca de conhecimentos nas falas informais, nos intervalos ou na sala dos professores para “vender sua ideia”, desenvolvendo uma autonomia intelectual. Destaca-se aqui a questão dos “textos aos novos professores” como uma tentativa de reafirmar o caráter científico da área, mas que se choca também com o desejo de não leitura que se faz presente em contextos formativos de professores/as e, menos ainda, fora deles. Percebe-se um vínculo destes/as professores/as com a escola, com o grupo, nos quais estes sentem-se à vontade para trocarem informações sobre a escola, sobre os alunos, sobre suas famílias, uma vez que, por dar continuidade ao trabalho de um ano para o outro, já conhecem a comunidade escolar. Há, portanto, uma incorporação da ideia de “nossa escola”, uma escola de trabalho diferenciado da qual se orgulham.

Outro ponto levantado por André e Elda é o apoio da diretora para a culminância do trabalho destes/as professores/as:

[...] o que eu vejo que faz a diferença também é o apoio do gestor. Aqui a gente tem uma diretora maravilhosa né, que apoia os projetos, que apoia os ideais, que nos apoia naquilo que a gente vem buscando, que tem uma meta, um objetivo. **Se a gestão fica de fora fica difícil de realizar o trabalho,** sem apoio... Se acha que é desnecessário... Mas se os gestores acham que é pertinente... E sempre é! O assunto está aí, na escola, a tv, em todo lugar, no nosso dia a dia (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz, grifo nosso).

A diferença já começa com a postura que a escola tem com os alunos. Não dá pra admitir uma escola preconceituosa. Não dá pra uma mãe ou pai chegar na escola reclamando que o filho sofreu bullying, isso não pode acontecer. Eu penso que este é o papel da escola educar pra diversidade. E é toda a escola, não é só o professor, mas as pessoas na secretaria, na coordenação, na direção... Quanto a isso, acho que a Cris (diretora) teve muito sucesso,

porque todo o pessoal comprou a ideia do curso. Não sei se foi só uma impressão minha, mas a Cris (diretora) **tinha uma posição muito clara e isso ajuda nesse processo de formação, porque sempre tem o receio do novo, e aquilo se torna uma barreira. Então o exemplo tem que vir de cima** (Elda/Oficineira/Professora aposentada, grifo nosso).

Aqui André e Elda marcam a presença da gestão da escola para a efetivação de um trabalho na perspectiva da emancipação. Vista como exemplo por participar dos encontros de formação continuada e pelo forte posicionamento, Cristiane destaca-se como referência na escola. Num contexto marcado pelo crescente discurso de criminalização dos docentes que abordem as temáticas de gênero e sexualidade, ter uma diretora que possibilite, valorize e busque um trabalho pedagógico inclusivo é um fato que gera segurança aos professores/as que atuam na unidade escolar.

No caso da EMEB Faustina Patrício Luz temos um conjunto de professores/as que, apoiados na figura da diretora, sentem-se confiantes para realizar um trabalho mais inclusivo, numa perspectiva de infância e adolescência na qual estes possam circular pelos espaços e atividades livremente, sem as amarras impostas por uma sociedade sexista. Apesar da forte presença deste grupo de docentes, há um protagonismo de Cristiane como diretora escolar, que apesar de encontrar resistência, defendeu a experiência de formação continuada na escola. Sobre este momento de planejamento da formação continuada, Cristiane aponta:

Teve resistência sim. E sempre vai ter. Às vezes a gente tem que se fazer de boba... Para poder fazer, eu já entendi nesses 12 anos, às vezes para poder implantar alguma coisa tu tens que se fazer de surdo para algumas pessoas. Num primeiro momento eu deixei acontecer... Porque a resistência houve sim, só que precisava passar pelo momento da desconstrução. Por mais que a gente quisesse argumentar antes de acontecer, eu não ia ter argumento suficiente talvez para convencer. Então a minha provocação era “vamos pagar para ver? Hoje a tua fala é essa, vamos esperar porque o projeto vai acontecer”. Isso é uma leitura minha... Alguns processos podem ser democráticos, outras coisas tu tens que meio que comprar briga e impor. Isso quando tu acreditas muito que vai dar certo. E eu acreditava muito no potencial, na proposta, no comprometimento, no trabalho... Entendia o que que a Tania estava trazendo e paguei para ver. Então os resistentes tiveram que, meio no primeiro momento, talvez para eles tenha sido imposto. Porém quando a gente chegou no final, a gente conseguiu implantar muita coisa. [...] se pessoalmente eu não estava atendendo a uma determinada professora, mas eu estava atendendo uma comunidade, a muito mais gente, a uma escola... “O todo é muito mais forte do que tu nesse momento, desculpa professora”... Não é tudo que a gente vai conseguir... Porque quantos vão ser beneficiados, né... Então a gente vai fazer. (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

Analisando as videogravações do curso de formação continuada, percebemos que a professora resistente da qual Cristiane fala é Margarida, que também citou em sua entrevista seu receio no início do curso em tratar destas questões, mas que durante o desenvolvimento dele já se manifestava em. Na entrevista justificou-se afirmando que teve uma educação evangélica e muito rigorosa, mas que atualmente consegue lidar mais tranquilamente. Margarida explica:

Eu tinha uma cabeça bem diferente sim, mas fui aprendendo, não só no curso, mas com as situações que vão aparecendo. Às vezes o professor tem uma opinião particular que fora da sala, tudo bem, é a visão dele. Mas na escola, como funcionária pública, é teu dever trabalhar isso. Então não tem porque tu se recusar a estudar isso ou a fazer a coisa diferente. Hoje eu penso assim. Não dá para estar numa sala de aula com uma visão de discriminação. É inadmissível hoje. Então, por mais que tu tenha um ponto de vista diferente, na sala tu tem que acolher a todos. Esse é o lado profissional. (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves).

Num último momento da entrevista, na qual pedimos que a professora fizesse uma avaliação do curso de formação continuada e seus reflexos na escola, Cris relembra situações na quais confirmamos a forte presença de uma nova visão acerca de gênero e sexualidade do grupo docente que, por consequência, produz mudanças significativas para as crianças:

Cris: Eu trabalhei com eles o sistema reprodutor. E eles foram super maduros, não se ouviam piadinhas. Também com essa ideia de que homem pode gostar de homem, mulher pode gostar de mulher, de que família não precisa ser só pai, mãe e filhos., sabe? Olha, eles dão uma lição! Tanto meninos quanto as meninas.

Pesquisadora: Essa tua turminha, os alunos, já eram todos aqui da escola?

Cris: Já, é uma turma aqui da escola, eles estavam aqui na época do curso já.

Pesquisadora: Quem deu aula para eles antes?

Cris: Antes teve o André, com a Biodança. Teve a Tamires que fez [o curso]. E tem essa coisa, de que o nosso trabalho como professor não é só a sala de aula, é em tudo. Porque é tempo integral, eles ficam o dia todo aqui. Tem o recreio, e em todas as situações a escola já fica atenta. Vai deixando marcas na turma, nos alunos. É um trabalho que apesar da rotatividade ser muito grande a gente tenta passar aquilo que a gente aprendeu para os outros também. E a partir do curso, com essa nossa nova visão, a gente se sente seguro em intervir nas situações que vão surgindo, seja na sala, seja no recreio (Cris/Professora efetiva/EMEB Faustina Patrício Luz).

Aqui pontuamos o trabalho em conjunto da escola que teve origem com a formação continuada. Cris menciona professores/as que tiveram a experiência de

formação e trabalharam com sua turma, e julga que, por este motivo, tenha um grupo de alunos tão abertos às questões de gênero. Em um tom de admiração, afirma que o trabalho diferenciado da escola se dá a partir destes/as professores/as que mantêm-se abertos à diversidade na escola com uma postura crítica diante dos conteúdos e situações que surgem no cotidiano escolar.

Sobre o assunto, Lívia, que não mais atua na escola na qual ocorreu a formação, afirma:

Lívia: Sempre vai existir aqueles (pais) com uma visão mais aberta e outros totalmente fechados, mas a família não vai se opor a ensinar a respeitar o colega. Mas todo trabalho vai depender se é um assunto isolado ou não.

Pesquisadora: Você poderia explicar melhor como esse trabalho isolado compromete essa discussão?

Lívia: Ah, por exemplo, se tu tem um projeto interdisciplinar, que se faz com vários professores, está tudo ali no papel, é mais fácil de defender aquela ideia, não sobra só pra um professor, acho que os pais vão pensar duas vezes antes de questionar.

Pesquisadora: Nesse sentido, como é o trabalho aqui nessa escola comparado ao trabalho do Faustina?

Lívia: Então, lá, como o curso aconteceu no ano inteiro, nós fizemos atividades, todos fizeram... Além do mais, a própria direção estava envolvida, o que dá mais garantias ao professor pra que ele não fique sozinho, pra que a responsabilidade seja da escola como um todo (Lívia/ACT/EEB Emílio Peixoto).

Lívia expõe uma preocupação quanto ao trabalho acerca das relações de gênero ou sexualidade de forma isolada, quando este não parte de um projeto interdisciplinar e menciona a importância da gestão para assegurar a legitimidade das ações pedagógicas. Assim, justifica a omissão de certos assuntos em suas aulas, pois sente-se insegura frente à própria direção da escola, da qual a professora desconhece a visão de seus gestores sobre a temática.

Cristiane faz uma avaliação do curso de formação continuada e afirma:

Hoje dá para fazer muito bem uma leitura de como o curso influenciou, de como influenciou o nosso dia a dia na escola, como é mais fácil se posicionar em determinadas situações... As posturas que se tem. Tem uma diferença sim daquele que fez e daquele que não fez formação. Tem também toda a postura com os alunos, com as crianças. Haviam dois meninos que estavam com as unhas pintadas, e outras crianças vieram denunciar a prática. Nesta hora, eu como diretora fiz o que? Mostrei a minha unha também. Eu disse "oh, a minha é verde!" Claro que eu sei, e os meus colegas também sabem, que aqueles que vieram denunciar aquela prática estavam esperando uma punição, uma penalidade. Mas a forma como a gente hoje percebe as coisas muda todo o desenrolar da situação. Inibe preconceito, desconstrói todo um

estereótipo, cria na escola um ambiente de maior liberdade. Nesse momento as crianças, claro, vão se sentir seguras em se expressar. E isso é muito importante (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

Aqui a diretora foi grande referência para os alunos. Ao lidar com uma situação na qual um menino foi “denunciado” por estar com as unhas pintadas, Cristiane respondeu às crianças de forma totalmente contrária ao que elas esperavam. Podemos pensar, a partir da situação exposta, que se a diretora tivesse se colocado de forma diferente, os impactos sobre as crianças seriam certamente negativos, na medida em que impediria o sujeito de expressar-se livremente.

O cuidado nos horários intermediários, quando conta com profissionais despreparados, pode produzir uma negação de identidades ou mesmo de discriminação, uma vez que os colegas passam a ver tais expressões como algo inadequado. O aval da própria diretora tem um peso muito grande, pois trata-se de um sujeito de autoridade na escola. Não sendo alvo de reprovação, as crianças puderam expressar-se livremente no plano simbólico, explorando possibilidades que vão, pouco a pouco, quebrando estereótipos e constituindo suas identidades.

Nas palavras de Louro (2008):

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outras parecem surgir dos novos espaços ou ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes. Ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade (LOURO, 2008, p. 17).

O reconhecimento da importância da experiência de formação continuada em gênero e sexualidade foi unânime para todos/as os/as docentes. Parte deles sente-se, inclusive, na obrigação de oportunizar as mesmas reflexões a outros colegas. Neste sentido, educar para as relações de gênero é estar atento para as situações que surgem na escola, na busca pela construção de um trabalho pedagógico diferenciado, começando pela mudança de olhar docente.

Cristiane, entretanto, menciona que nem todas as professoras da escola, especialmente os novos/as professores/as, se dispõem a conversar com os familiares das crianças sobre as questões de gênero:

Tivemos uma mãe que veio dizer que não queria em nenhum momento que o filho brincasse de casinha, proibindo ele porque ele já tinha vindo do CEI brincando de boneca. E a professora não se posicionou sobre isso. Então quando vem para questão familiar, quando a discussão tem que ir para o núcleo da família, isso se torna muito difícil. O professor não quer se comprometer (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz).

A fala de Cristiane aparece como um desabafo frente aos desafios que a escola e seus professores/as ainda enfrentam quanto à problemática das relações de gênero e sexualidade. Em uma postura não muito otimista, Cristiane ressalta a falta de autonomia do/a professor/a diante das posturas preconceituosas das famílias. No decorrer de sua fala, Cristiane dá a entender que tal postura decorre da não formação docente sobre a temática.

No caso de uma escola de tempo integral, o olhar atento dos/as professores/as é essencial na formação dos sujeitos. Assim, a escola não pode omitir-se em situações de preconceito, discriminação, mas sim oportunizar, a partir de problematizações constantes que, oriundas do cotidiano, a liberdade e o respeito à diferença. Ainda que as dificuldades apareçam, os/as professores/as da EMEB Faustina Patrício Luz mostraram que, a partir da formação continuada, há possibilidade de mudança de olhar e de uma nova concepção sobre a temática que influenciam diretamente no cotidiano pedagógico. Por compreenderem a importância do trabalho sobre as questões das relações de gênero, mostraram-se preocupados com a questão da rotatividade, que provoca uma descontinuidade no trabalho. Apesar disto, procuram, na medida do possível, manter as discussões em evidência. Este último ponto parece ser essencial, pois o processo de mudança de comportamento passa pelo forte trabalho de sensibilização para que os sujeitos possam defender a temática onde estiverem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises sobre o curso de formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade percebemos que esta contribuiu para a promoção de uma nova prática docente comprometida com a ruptura de estereótipos. Identificamos, pelas falas dos/as professores/as, que ocorreram mudanças em relação às concepções de gênero entre todos os/as docentes, uma vez que há a defesa da temática por eles. Há um reconhecimento da importância da temática na escola que repercutiu, senão nas práticas pedagógicas neste primeiro momento de reflexão, pelo menos em um novo olhar sobre a temática.

O ponto que mais nos chamou a atenção foi a questão dos binarismos de gênero, que gerou forte impacto nas reflexões entre os/as docentes. Podemos verificar nas entrevistas com os/as professores/as que a contestação dos estereótipos que cercam meninos e meninas foi sendo pauta de ações pedagógicas, mesmo que em resposta de alguma situação inesperada na sala, mostrando que os/as professores/as romperam com a visão binarista de gênero. A experiência da formação em gênero e sexualidade deu suporte na identificação de padrões sexistas, e, ao refletir sobre estes, incorporaram esta nova visão em suas práticas docentes.

No caso dos/as professores/as que tiveram a formação continuada na EMEB Faustina da Luz Patrício, há uma mudança de olhar em relação às temáticas, indicando que a formação feita presencialmente, incorporando conteúdos teóricos e momentos de práticas que posteriormente foram discutidas pelos cursistas, ampliam a possibilidade dos/as professores/as, em conjunto, desconstruírem conceitos que apresentavam antes da formação e agregar um novo olhar em suas atividades docentes. Além disso, para estes/as professores/as há a presença de práticas pedagógicas intencionais que vem ao encontro dos conteúdos abordados na formação. Estas foram identificadas no planejamento e organização do espaço escolar e nas atividades realizadas pelas crianças que contestavam os padrões binaristas de gênero. Neste sentido, a experiência de formação continuada pôde contribuir para a mudança de atitudes e posicionamentos sobre as temáticas estudadas. Neste caso, como os/as professores/as mantêm um vínculo com a EMEB Faustina da Luz Patrício, local onde ocorreu o curso de formação continuada, os/as docentes têm criado momentos de diálogo, debate e acolhida às dúvidas e dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos/as

professores/as, sobretudo dos/as professores/as novos que chegam a escola sem a experiência de formação em gênero e sexualidade.

Já para os/as docentes que não atuam mais EMEB Faustina da Luz Patrício, a incorporação dos conhecimentos adquiridos a partir da experiência de formação foi menos visualizada. Pensamos que a dificuldade de incorporar as questões de gênero nas práticas pedagógicas por estes/as professores/as está relacionado ao fato de atuarem isoladamente em escolas que não tiveram a mesma oportunidade de formação. Muito embora ainda permaneçam sem planejar sistematicamente suas atividades ou apresentem dificuldades em relação aos conteúdos relacionados à formação em relações de gênero e sexualidade, em nossa pesquisa foi possível verificar um avanço quanto ao modo de desconstruir, junto às crianças, estereótipos através de falas pontuais em resposta à alguma situação em que se apresentavam discursos opressores e discriminatórios, mostrando um olhar novo quanto à temática.

Observamos que o curso de formação continuada mostrou-se insuficiente para provocar mudanças nas práticas docentes relacionadas à sexualidade, apontada pelos/as professores/as como uma dificuldade. Embora os/as professores/as indiquem que trabalham a diversidade, em um discurso politicamente correto, nenhuma prática docente sobre sexualidade foi citada, salvo situações nas quais o tema era abordado com uma visão biologicista, avaliado como caminho possível no diálogo com a família. Esta ausência é justificada pelos/as docentes quando estes/as afirmam que as famílias contestarão suas propostas pedagógicas, gerando neles/as uma insegurança ao abordar a temática em sala de aula.

Ressaltamos a forte repercussão que o curso de formação continuada teve na escola, chegando ao ponto de seus professores/as defenderem a ideia de uma educação diferenciada acerca das relações de gênero mesmo frente ao Plano Municipal de Educação que proíbe os trabalhos sobre gênero e sexualidade. Tais professores/as procuraram, a todo momento, novas estratégias que permitissem à escola ser um espaço inclusivo, visando uma educação em prol da desnaturalização de preconceitos e discriminação. A forma como estes/as profissionais afirmam seus posicionamentos contra ao movimento ESP e a falácia da ideologia de gênero nos fortalece como sujeitos que buscam uma sociedade sem desigualdade entre os sexos e violências.

Assim, ainda que em número pequeno, os trabalhos encontrados no levantamento de produção evidenciaram resultados similares e dialogaram em muitos aspectos, a exemplo das dificuldades no tratamento da sexualidade em sala de aula por boa parte dos/as professores/as, muitas vezes justificados por questões familiares e/ou religiosas. Já como ponto divergente, nossa pesquisa apontou uma incorporação de conceitos que embasaram novas práticas pedagógicas referentes, principalmente, aos binarismos de gênero. Uma das hipóteses pela eficácia deste trabalho diferenciado é o fato do curso de formação analisado nesta pesquisa ter ocorrido de forma presencial, priorizando os encontros reflexivos e as atividades pedagógicas no processo de formação com um acompanhamento contínuo. Já as pesquisas encontradas no levantamento de produção analisaram cursos de formação continuada que ocorreram na modalidade EaD, contando com professores/as de inúmeras unidades escolares que atuavam isoladamente.

Há de se destacar a necessidade da formação permanente de professores/as, na direção de um aperfeiçoamento contínuo frente aos novos desafios que surgem na escola nas mais diversas temáticas. A academia, a partir de suas pesquisas, precisa estar em diálogo permanente com a escola, oportunizando experiências formativas significativas que venham a teorizar as práticas pedagógicas possibilitando uma reflexão para transformação da mesma. Neste sentido, sugerimos aqui que a formação continuada de professores/as em gênero e sexualidade possa virar um projeto itinerante que, em parceria universidade e escola, problematizem estas questões com outros professores/as. Um projeto de formação itinerante atenderia às necessidades das escolas com suas particularidades e chegaria aos professores/as, sobretudo aqueles contratados temporariamente, que carecem ainda mais de formação continuada devido aos rompimentos de contrato.

Frente aos problemas gerados pela alta rotatividade de professores/as, reiteramos também a necessidade de concurso público no magistério tubaronense, uma vez que a efetivação no quadro de funcionários públicos possibilita a continuidade do trabalho pedagógico, um vínculo maior com a comunidade escolar em que se está inserido e, por consequência, uma prática pedagógica mais condizente com a realidade vivida pelos alunos, além de significativa melhora nas condições de trabalho destes/as professores/as que implicam diretamente na qualidade da educação.

Por fim, não há dúvidas de que, no cotidiano do trabalho de todos estes/as professores/as envolvidos nesta formação, existe uma visão crítica sobre os desafios da construção de uma sociedade menos desigual e com menos preconceito e discriminação de gênero. Em meio às famílias e religião com seus apelos morais e à insegurança gerada pelo medo de não possuir argumentos suficientes, estes/as professores/as defendem a pluralidade dos sujeitos e, com os recursos que possuem ao seu alcance, tentam materializar aquilo que acreditam ser uma educação de qualidade.

Terminamos esta dissertação com um questionamento de Saviani (2001) que permeou os últimos meses da construção desta pesquisa. Ele pergunta: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”. Sabemos que Saviani não estava, na ocasião, se referindo às questões de gênero em particular, mas acreditamos que este seja um questionamento pertinente aqui também. Após essa trajetória, na qual contextualizamos historicamente o momento em que as discussões de gênero são realizadas no Brasil, conhecemos professores/as que desafiam a lógica imposta pela sociedade sexista, preconceituosa e discriminatória todos os dias, mesmo em meio à artigos e legislações que teimam em criminalizar a docência. Para estes/as professores/as, desconstruir os estereótipos de gênero e combater a homofobia não corresponde ao crime que a ala conservadora entoa aos quatro ventos. Ao contrário, uma prática pedagógica que pensa as hierarquias de poder e a opressão é vista por estes/as docentes como parte necessária para uma educação transformadora. São eles/as, professores/as reais, que carregam consigo todas as suas experiências – vividas e percebidas – os potencializadores da construção de uma sociedade sem desigualdade de classe, raça e sexo. Muito embora existam dificuldades no tratamento de algumas questões referentes à temática, diríamos à Saviani que sim, é possível mudar a realidade histórica. Esta mudança se faz em um processo dialético, no qual as contradições se fazem presentes. E são os pequenos avanços que vivenciamos a cada dia que movem professores/as, gestores/as e pesquisadores/as na busca por essa educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Clara. **Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero**. Crítica Marxista, São Paulo:Boitempo, 2000.

ARRUZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Revista Outubro**, n. 23, 2015.

BOHN, Simone R. Feminismo estatal sob a presidência Lula: O caso da secretaria de políticas para as mulheres. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 81-106, jul.-dez. 2010.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico Moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre as questões de sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230039.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil** (texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp#>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014**. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração; Documento Referência. Brasília, DF: FNE, 2012. Disponível em:< <http://conae2014.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 09 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: julho. 2017

_____. Ministério da Saúde. **Medida Provisória estabelece nova organização dos Ministérios**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/medida-provisoria-estabelece-nova-organizacao-dos-ministerios-2>>. Acesso em: 03/08/2018.

_____. **O que são IST?** Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Projeto de lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação Decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf> Acesso em: 25 out. 2017.

CARREIRA, Denise Gênero e educação: **fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceitode gênero: uma leitura a partir dos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 99-117, 2011.

CASTRO; Mariângela Machado de. MARIANO, André Luiz Sena. Ideologia, escola e conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 47-61, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641927>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: Ambigüidades e conflitos**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONNELL, Raelwyn W. **Como teorizar o patriarcado**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 85-93, 1990.

_____. Masculinidade Hegemônica: Repensando o Conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CRUZ, Tânia Mara. **Sexualidade e orientação sexual**: cultura e transformação social: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2014.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, v 6, 2003.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira et al. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPED de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n 55, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Fabiane Freire; Geiva Carolina Calsa. Gênero e formação docente: contribuições de um processo de intervenção pedagógica. **Revista Contrapontos**. v. 10, n 2, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p.1203-1230, 2007.

FREITAS, Luis Carlos. **Qualidade negociada**: avaliação e contraregulação na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Maria Auxiliadora. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n 1, p. 135-150, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

FURLAN, Cássica Cristina; Müller, Verônica Regina. Gênero, sexualidade e docência: (re)pensando práticas. **Revista Educação em Questão**. v. 52, n 38, 2013.

G1. **Monitor da violência**. Portal G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/cresce-n-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-no-brasil-dados-de-feminicidio-sao-subnotificados.ghtml>> Acesso em 08/03/2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HENKIN, Rosana. Monti; CATANANTE, Bartolina Ramalho. A Formação Docente Em Gênero e Raça/Etnia e a Perspectiva de Transformação Social. **Revista HISTEDBR**. V. 63, 2015.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIRA, Andreia; JOLIFI, Zélia. O tema transversal Orientação Sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **Revista do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v. 3, n 1, p. 22-41, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero**. In: Projeto História, 11. São Paulo: EDU/PUC-SP, 1994.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pró-posições**, v. 19, n 2, 2008.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1997.

LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba, UTFPR, 2009.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2 n 2, 2006.

MATTOS, Amana et al. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org) gotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MEC/SECAD; SPM; CLAM: BRITISH COUNCIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – Livro de conteúdo. Brasília, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MIRA, Marília Marques et al. **Edward p. Thompson e a pesquisa em educação**: a formação de professores em questão. III Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18233_8418.pdf>. Acesso em: jan-2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-350, 2003.

MOSTAFA, Maria. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado**: o curso de gênero e diversidade na escola. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 189 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 8, n.2, p. 9-42, 2000.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, 2013.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. 221 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**. v. 13, n 2, 2013.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p.58-73, ago. 1995.

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n 4, p. 129-148, 2008.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de estado da Educação. Florianópolis, 2014.

SANTOS, Juliana de Jesus. **(Re) pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: o curso Gênero e Diversidade na Escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, 2013.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares.** 2015. 333f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SIMINIONATO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 30-91.

TABORDA, Marcus A. **O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 16, p. 147-169, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. **Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão.** Contexto & Educação nº 48, vol. 12, Unijuí: Editora Unijuí, 1997.

THOMPSON, Edward Paul. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**, v. I, A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

TUBARÃO, **Plano Municipal de Educação.** Projeto de lei n 064 de 12 de junho de 2015.

O Globo. **Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório.** Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>> Acesso em: 08/03/2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.95, mai-ago, p. 407-428, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 14 ago. 2017.

_____. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

_____. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e sexualidade: perdas, ganhos e desafios. **Educação & Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO**PROJETO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL
CHAMADA PÚBLICA FAPESC/CNPQ Nº 06/2012
Programa de Apoio a Núcleos Emergentes – PRONEM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ declaro que estou esclarecido(a) dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa sobre o tema **Formação de Professores/as, Gênero/Raça e Diversidade Sexual** e que concordo em participar do estudo e com a publicação e/ou apresentação dos dados coletados, desde que sejam respeitados os princípios éticos que me foram apresentados pelo pesquisador responsável, a saber:

- O participante tem o livre arbítrio para aderir ou desistir, a qualquer momento, do processo da pesquisa;
- A privacidade do participante será respeitada durante o processo, evitando exposição desnecessária ou situações que possam causar constrangimentos;
- Não serão publicados dados que o participante não libere para divulgação;
- O participante não será exposto a riscos de nenhuma natureza que possa ferir sua integridade física, mental e emocional;
- Serão respeitadas as expressões culturais e sentimentais dos participantes em relação ao objeto do estudo;
- As expressões dos participantes que envolvam catarse também não serão julgadas, e somente serão utilizadas caso sejam pertinentes ao objetivo do estudo;
- O processo da pesquisa não poderá interferir no cotidiano da vida do participante e do local onde está sendo feita a pesquisa;
- Todos os momentos de interação, pesquisador-pesquisado, serão acordados com antecedência entre ambos e avaliados a cada final de encontro;
- O estudo será apresentado de forma fidedigna, sem distorções de dados;
- Os resultados da pesquisa sejam apresentados ao final da mesma, em forma e data acordados entre pesquisador e demais participantes do estudo.

Nome Participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora Responsável: _____

Prof.^a Dra. Tânia Mara Cruz

APÊNDICE 2 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

1. Como foi participar do curso de Formação Continuada em 2014 na escola Faustina? (Foi importante essa participação na Formação? Por que?)
2. Lembra de algum momento, temática ou discussão do curso que lhe chamou a atenção?
3. Houve alguma aprendizagem nova sobre as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas? (Conceitos novos, ideias novas...)
4. A forma como o curso foi organizado ajudou você a entender os conteúdos? (debates, leituras complementares e atividades comentadas...)
5. Algum assunto do curso que você teve dificuldade ou gostaria de aprofundar?
6. Foi possível, nesse período após a formação, realizar atividades relacionadas aos conteúdos do curso? (Se não, quais os motivos? Se sim, que práticas? Fale delas.)
7. A família apresentou-se como um ponto polêmico durante toda a formação. Você vivenciou alguma experiência sobre as relações de gênero em relação a família? (Religião, valores...)
8. Sentiu dificuldade na realização de atividades relativas aos conteúdos sobre relações de gênero nas escolas em que esteve atuando de 2015 para cá?
9. Você teria críticas e sugestões sobre a organização, metodologia, frequência, etc?
10. Você tem acompanhado as discussões sobre a ideologia de gênero no Brasil? (Sim? Não? Comente.)
11. Na sala de professores esse assunto apareceu? Familiares dos alunos têm tocado neste assunto? Qual seu posicionamento em relação a isso?

APÊNDICE C – PROJETO DE LEI Nº 064, DE 12 DE JUNHO DE 2015**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TUBARÃO 2015/2024****METAS E ESTRATÉGIAS**

Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04(quatro) a 05 (cinco) anos de idade, em centros de Educação Infantil e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das crianças de até 03 (três) anos até o final da vigência deste Plano.

Estratégias:

1.1 definir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais, buscando parcerias para que os Centros de Educação Infantil (CEIs) possam ser ampliados;

1.2 garantir que, ao final da vigência deste plano, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo, priorizando que a educação seja para todos;

1.3 realizar periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4 estabelecer, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5 manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de CEIs, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de centros de Educação Infantil públicos, garantindo assim, que o ensino aprendizagem aconteça voltado às necessidades e o pleno desenvolvimento da criança;

1.6 implantar, até o segundo ano de vigência deste plano, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7 articular e acompanhar a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública, de no mínimo 20% das vagas;

1.8 promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo progressivamente o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10 fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11 priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12 implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

1.13 preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, conforme data corte de 31 de março da Resolução N° 07/2010, art. 8ª, § 1º;

1.14 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15 promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos, porém, sendo obrigatório conforme a Lei N° 12.796/13, artigo 6º, para crianças a partir dos 4 anos de idade;

1.16 o município, com a colaboração da União e do Estado, realizará e publicará, semestralmente, levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17 estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

1.18 implementar espaços lúdicos de interatividade considerando a diversidade étnica, de gênero e sociocultural, tais como: brinquedoteca, ludoteca, biblioteca infantil e parque infantil, respeitando as normas técnicas vigentes.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada, até 2020.

Estratégias:

2.1 pactuar entre a União, o Estado e o Município, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do Art. 7º, da Lei nº 13.005/2014, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.2 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como o controle das situações de discriminação, preconceito e violência nas escolas, visando ao estabelecimento condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.3 promover programas e ações para a busca efetiva de crianças e adolescentes fora da escola, o

acompanhamento e o monitoramento de acesso e permanência na escola, em parceria com as áreas de saúde e assistência social;

2.4 desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, à organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.5 disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade socioeconômica local, identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.6 promover o relacionamento das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes

dentro e fora dos espaços escolares, assegurando, ainda, que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.7 incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio de ações sociais e estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.8 desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantindo a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.9 oferecer atividades extracurriculares de incentivo e projetos de estímulo às habilidades, promovendo inclusive, certames e concursos de âmbito municipal;

2.10 promover atividades de desenvolvimento e estímulo ao esporte nas escolas, interligando-as a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo municipal;

2.11 efetivar, com as áreas de saúde, ação social e cidadania, rede de apoio ao sistema municipal de ensino para atender o público da educação especial;

2.12 garantir o acesso e permanência dos estudantes na educação pública, viabilizando transporte escolar acessível com segurança, material escolar, laboratórios didáticos e biblioteca informatizada com acervo atualizado, visando a inclusão das diferentes etnias;

2.13 garantir a oferta da alimentação escolar, com segurança alimentar e nutricional, preferencialmente com produtos da região;

2.14 assegurar a renovação, manutenção e criação das bibliotecas, inclusive a biblioteca virtual com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, bem como profissionais especializados, como condição para a melhoria do processo ensino e aprendizagem;

2.15 estabelecer programas educacionais que, efetivamente, promovam a correção das distorções idade/série com qualidade, promovendo ao educando condições de inserção e acompanhamento nas séries posteriores;

2.16 garantir a reformulação e implementação da Proposta Curricular do Município de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e articulada à Proposta Curricular do Estado de maneira a assegurar a formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos nas diferentes etapas e modalidades da educação;

2.17 garantir a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições escolares do ensino regular, com adaptação dos meios físicos e capacitação dos recursos humanos, assegurando o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, emocional e social;

2.18 implementar políticas de prevenção ao abandono escolar no ensino fundamental motivada pelos diversos tipos de violência, preconceito ou discriminação, criando uma política de acompanhamento em parceria com as redes de proteção já existentes.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 90% (noventa e cinco por cento).

Estratégia:

3.1 fomentar, em parceria com estado e união, políticas e programas para o ensino médio articulado aos programas nacionais e estaduais, com garantia dos recursos financeiros, para incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada em serviço de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2 pactuar, entre União, Estado e Municípios, no âmbito da instância permanente de negociação e cooperação, de que trata o § 5º do Art. 7º, da Lei nº 13.005/2014, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.3 promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural e prática desportiva, integradas ao currículo escolar;

3.4 contribuir com a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.5 fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio, ensino médio inovador e ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas público da educação especial;

3.6 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar de todos os jovens, incluso os jovens beneficiários de programas de transferência de renda, bem como dos sujeitos em situações de violência,

discriminação, preconceito, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, buscando a colaboração com as famílias, de forma intersetorial;

3.7 promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.8 fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, visando à qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.9 acompanhar o redimensionamento da oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes;

3.10 desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantindo a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.11 implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou por quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas à exclusão;

3.12 estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas;

3.13 avaliar, até o 5º (quinto) ano de vigência desse Plano, o dispositivo da Lei Complementar no 170/1998, de que trata do número de estudantes por turma.

Meta 4: Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do Art. 208, inciso III, da Constituição Federal e do Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 e nos termos do Art. 8º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, até o quarto ano de vigência desse Plano.

Estratégias:

4.1 garantir a oferta de educação inclusiva, vedada à exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, promovendo a diversidade e a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.2 acompanhar a contabilização, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494/2007;

4.3 promover, no prazo de vigência deste Plano, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.4 implementar e manter ao longo deste Plano, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado nas escolas regulares e nas instituições especializadas públicas e conveniadas;

4.5 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente em escolas da rede regular de ensino ou em instituições especializadas, públicas ou conveniadas, nas formas complementar ou suplementar, a todos os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em escolas de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação pedagógica, ouvidos a família e o estudante;

4.6 criar centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.7 manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, da alimentação escolar adequada a necessidade do estudante, garantindo a segurança alimentar e nutricional, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação;

4.8 garantir a oferta de educação bilíngüe em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua nas Unidades Escolares aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, nos termos do Art. 22 do Decreto nº 5.626/2005, e dos Arts. 24 e 30, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille para cegos e surdocegos;

4.9 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10 utilizar metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, resultantes de pesquisas e estudos em parceria com instituições nível técnico e superior, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11 participar do desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12 promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13 ampliar equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdocegos, professores de Libras e professores bilíngües;

4.14 definir, no segundo ano de vigência deste Plano, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15 Participar junto aos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes da esfera federal e estadual para a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das

pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete)anos;

4.16 acompanhar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do Art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17 promover parcerias com instituições especializadas, conveniadas com o poder público, visando à ampliação da oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino;

4.18 promover a participação das famílias na elaboração do projeto político pedagógico na perspectiva da educação inclusiva.

Meta 5: Alfabetizar de forma plena, na perspectiva do letramento, todas as crianças aos 6 (seis) anos de idade ou no máximo aos 8 (oito) anos de idade no ensino fundamental, a partir da aprovação deste plano.

Estratégias:

5.1 estruturar os processos pedagógicos a fim de garantir as condições para a alfabetização de forma plena, na perspectiva do letramento, a todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.2 criar política de valorização docente que garanta a permanência dos professores alfabetizadores para os três primeiros anos do ensino fundamental, articulada à garantia da alfabetização e o letramento pleno de todas as crianças;

5.3 desenvolver e instituir instrumentos específicos de avaliação do ciclo de alfabetização que contemplem os elementos socioeducacionais de forma orgânica as avaliações nacionais e estaduais, bem como estimular as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento;

5.4 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização e o letramento de crianças, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.5 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e o letramento e favoreçam a melhoria do

fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6 garantir a alfabetização e o letramento de todas as crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.7 promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização e o letramento de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação lato e stricto sensu, alicerçados em concepções filosóficas emancipatórias que superem todas as formas de violência, preconceitos e discriminações;

5.8 criar políticas para a alfabetização e o letramento das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal;

5.9 promover, em consonância com as Diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a formação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuarem como mediadores da leitura;

5.10 implantar, no primeiro ano desse vigência do Plano, programas de incentivo à leitura.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 80% (setenta por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos estudantes da educação básica, até o final da vigência desse Plano.

Estratégias:

6.1 promover a oferta de educação básica pública em tempo integral, com qualidade, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos/as estudantes na escola passe a ser igual ou superior a

sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a infraestrutura necessária e número suficiente de profissionais com formação e capacitação na área e com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2 instituir, em regime de colaboração, programa de construção e/ou adequação de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3 aderir, em regime de colaboração, ao programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática e ciências, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios cobertos, depósitos adequados para armazenar gêneros alimentícios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral, observando a questão da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência;

6.4 fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas, planetários e zoológicos;

6.5 estimular a oferta de atividades para a ampliação da jornada escolar dos estudantes matriculados nas escolas de educação básica da rede pública, por parte das entidades privadas e públicas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6 atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, dos povos nômades e de comunidades tradicionais, com oferta de educação em tempo integral baseada em consulta prévia, considerando-se as peculiaridades locais;

6.7 garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos idade, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, bem como profissionais com formação inicial ou formação continuada na área;

6.8 adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas, culturais e ações de educação nutricional;

6.9 assegurar alimentação escolar que contemple a necessidade nutricional diária bem como o transporte escolar dos estudantes que permanecem na escola em tempo integral, conforme legislação específica;

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias no IDEB:

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO				
IDEB	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental(anos iniciais)	5,2	5,5	5,7	6,0
Ensino Fundamental (anos finais)	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

IDEB	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental (anos iniciais)	5,8	6,0	6,3	6,5

Ensino Fundamental (anos finais)	5,5	5,7	6,0	6,2
Ensino médio	4,7	5,2	5,4	5,6

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

IDEB	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental (anos iniciais)	5,8	6,1	6,3	6,5
Ensino Fundamental (anos finais)	5,4	5,6	5,9	6,2
Ensino Médio	4,7	5,2	5,4	5,6

Estratégias:

7.1 aderir às diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, estabelecidas mediante pactuação Interfederativa, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do ensino fundamental e médio, considerando a diversidade local;

7.2 assegurar que:

a) no quinto ano de vigência desse PME, pelo menos 70% (setenta por cento) dos estudantes do ensino fundamental e médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste Plano, todos os estudantes do ensino fundamental e médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3 aderir, em colaboração entre a União e o Estado, um conjunto de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do estudante e dos profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e condições de trabalho considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4 implementar processo contínuo de auto-avaliação em todas as escolas e órgãos gestores de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o

aprimoramento da gestão democrática;

7.5 formalizar e executar os planos de ações articuladas, em parceria com a União e o Estado, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da

gestão educacional, à formação inicial e continuada de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6 colaborar com a União e o Estado no desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.7 adotar os indicadores do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, como um dos parâmetros de qualidade para a melhoria do desempenho dos estudantes da educação básica;

7.8 aprimorar e intensificar o uso de tecnologia educacional para o ensino fundamental e médio por meio de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem;

7.9 garantir transporte gratuito, mediante convênio com a Secretaria de Estado da Educação, com acessibilidade para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.10 universalizar, em colaboração com a União e o Estado, até o quinto ano de vigência deste plano, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.11 prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais, em regime de colaboração com a União e o Estado, para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.12 fortalecer programas e aprofundar ações de atendimento ao estudante, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, em parceria com a União e Estado;

7.13 assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos estudantes a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

- 7.14** aderir e participar, em regime de colaboração, de programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;
- 7.15** aderir e participar em regime de colaboração com a União e o Estado na elaboração dos parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, com base nos critérios estabelecidos pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ), a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas e para recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, e como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;
- 7.16** informatizar a gestão das escolas públicas e dos órgãos gestores, bem como manter programa de formação continuada para o pessoal técnico;
- 7.17** promover políticas de prevenção e combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores;
- 7.18** implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 7.19** garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;
- 7.20** propiciar condições para o atendimento de populações itinerantes, garantindo a preservação da identidade cultural, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo;
- 7.21** desenvolver currículos e propostas pedagógicas nas escolas do campo e nas comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os estudantes com deficiência;
- 7.22** mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, com o propósito de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;
- 7.23** promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como uma das condições para a melhoria da qualidade educacional;

- 7.24** universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;
- 7.25** estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;
- 7.26** aderir, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, o sistema estadual de avaliação da educação básica, com participação por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;
- 7.27** promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;
- 7.28** estabelecer políticas de acompanhamento às escolas com relação ao desempenho no IDEB;
- 7.29** orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média Municipal, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PME, as diferenças entre as médias dos índices do Estado e dos Municípios;
- 7.30** institucionalizar programas e desenvolver metodologias para acompanhamento pedagógico, recuperação paralela e progressão, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado;
- 7.31** assegurar a renovação, manutenção e criação das bibliotecas com todos os materiais e infraestrutura necessária à boa aprendizagem dos estudantes, inclusive biblioteca virtual com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, bem como, profissionais especializados e capacitados, para a formação de leitores;
- 7.32** instituir, em regime de colaboração entre os entes federados, política de preservação da memória estadual e municipal;
- 7.33** reconhecer as práticas culturais e sociais dos estudantes e da comunidade local, como dimensões formadoras, articuladas à educação, nos projetos políticos-pedagógico e no Plano de Desenvolvimento Institucional, na organização e gestão dos currículos, nas instâncias de participação das escolas e na produção cotidiana da cultura e do trabalho escolar;
- 7.34** estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação básica, de modo a garantir a elaboração de

currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem e às teorias educacionais.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais e populações vulneráveis e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, igualando a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Estratégias:

8.1 institucionalizar programas e aprimorar tecnologias para correção de fluxo e acompanhamento pedagógico individualizado para recuperação e progressão parcial, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado, atendendo as especificidades destes segmentos populacionais aqui considerados;

8.2 implementar e adequar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais aqui considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3 estimular a participação em exames de certificação e conclusão dos ensinos fundamental e médio e garantir acesso gratuito a esses exames;

8.4 acompanhar a expansão da oferta gratuita de educação profissional por parte das entidades públicas, para os segmentos populacionais aqui considerados;

8.5 promover entre órgãos governamentais, de forma intersetorial, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, específico para os segmentos populacionais considerados nesta meta, identificando motivos de absenteísmo e colaborando com as instituições de ensino e os Municípios, a fim de garantir frequência e apoio à aprendizagem, bem como estimular e ampliar o atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6 envolver os de órgãos governamentais, de forma intersetorial, na busca ativa e efetiva de jovens e adultos fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais aqui considerados;

8.7 reduzir o índice de evasão escolar, ampliando o acesso e a permanência das mulheres jovens, negras, gestantes, mães, em conflito com a lei, contemplando toda diversidade de gênero;

8.8 acompanhar o acesso igualitário e a permanência na educação profissional técnica de nível médio e superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, a fim de reduzir as desigualdades regionais e étnico raciais na forma da lei.

Meta 9: Em parceria com a União e o Estado garantir e investir no município recursos financeiros para elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais de idade, para 98% (noventa e oito por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste Plano, reduzir em 60% (sessenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

- 9.1** assegurar, em regime de colaboração entre a União, Estado e Município a oferta, expansão e gratuidade da EJA a partir das demandas coletadas no diagnóstico;
- 9.2** promover diagnóstico de busca ativa de jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica no ensino fundamental e médio no município, identificando a demanda por vagas na EJA, cruzando dados com o IBGE, INEP, CENSO Escolar entre outros, a fim de se ter um perfil da realidade;
- 9.3** ampliar e garantir a distribuição de material didático disponível e o desenvolvimento de metodologias específicas instituídas pela União e Estado;
- 9.4** garantir chamadas públicas na oferta de EJA para as populações que ainda não são atendidas de forma equânime, em regime de colaboração entre as esferas federal, estadual, municipal em articulação com a sociedade civil;
- 9.5** integrar a educação de jovens e adultos ao programa Nacional de Transferência de Renda para os estudantes que frequentarem cursos nas modalidades oferecidas pelo sistema de educação;
- 9.6** adotar como parâmetro de alfabetização, resultado de avaliação realizada, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
- 9.7** propiciar em regime de parceria com o IFSC a divulgação e oferta dos exames de certificação do ensino fundamental;
- 9.8** socializar e possibilitar a conclusão de diferentes etapas do ensino por meio de exames de certificação, como: exame de equivalência, ENCCEJA, ENEM e Certific;
- 9.9** estabelecer em regime de parcerias ações de atendimento aos estudantes de EJA por meio de programas complementares de transporte e alimentação em articulação com Assistência Social e Saúde na ampliação das ofertas para um número maior do que atualmente é atendido no município;
- 9.10** ampliar e assegurar a oferta de EJA nas etapas de ensino fundamental e médio aos/as cidadão/ã privadas de liberdade acompanhando sua elevação nos atendimentos, nos estabelecimentos penais e Centro de Atendimento Sócio Educativo Provisório em parceria com a Secretária Estadual de Educação;

- 9.11** garantir a formação inicial e continuada específica aos professores que atuam na educação Carcerárias e Centros de Atendimento Socioeducativo Provisório (CASEP) e em Liberdade Assistida (LA);
- 9.12** estabelecer parceria técnica e financeira com a União e estado para implementar projetos no município que contribuam aos interesses dos jovens e adultos propiciando o desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desta população;
- 9.13** prover mecanismo e incentivos integrando os segmentos de empregadores públicos e privado a fim de promover a adequação compatível da jornada trabalho para o acesso e permanência à educação de jovens e adultos;
- 9.14** garantir a implementação de programas de formação tecnológica para a população de jovens e adultos específicas para os segmentos de baixos níveis de escolarização formal e para os alunos com deficiência que favoreçam a efetiva inclusão social e econômica dessa população;
- 9.15** estabelecer estratégias de ações afirmativas com múltiplos eixos, endereçadas às questões de desigualdade, com enfoque sistemático para as mulheres e grupos mais vulneráveis em todas as políticas e abordagens educacionais;
- 9.16** construir parcerias sólidas entre governos, organizações não governamentais (ONG), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP), bem como provedores da aprendizagem e educação de adultos juntamente com organizações das comunidades locais, fortalecendo a capacidade de participação das comunidades no planejamento e na implantação de programas de aprendizagem e educação de jovens e adultos;
- 9.17** integrar a aprendizagem da EJA aos programas de geração de renda e projetos inovadores para o desenvolvimento socioeconômico e cultural;
- 9.18** garantir o acesso e permanência da escolarização dos estudantes da zona rural disponibilizando a efetivação de seus estudos na comunidade, bem como criar turmas próximas às residências dos estudantes;
- 9.19** investir em formação continuada de professores na perspectiva da alfabetização e letramento visando alcance do percentual estabelecido na meta quanto ao analfabetismo funcional;
- 9.20** realizar ações, em parceria com a universidade através de pesquisa, para identificar as pessoas não alfabetizadas e com baixa escolaridade, utilizando como referência os setores censitários definidos pelo IBGE, para atendê-las com o objetivo de alcançar a meta estabelecida para superar o analfabetismo e elevar a escolaridade desta população no município de Tubarão.

Meta 10: Acompanhar, em parceria com a União e o Estado, a oferta de, no mínimo, 10% (dez por cento) das matrículas da educação de jovens e adultos, nos

ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, até o quarto ano de vigência de deste Plano, ampliando para 20% até o final da vigência do mesmo.

Estratégias:

10.1 estabelecer mecanismo de colaboração para a adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica concomitante à educação profissional na modalidade de EJA, na perspectiva educação inclusiva;

10.2 promover ações voltadas à elevação da escolaridade básica de jovens, adultos e idosos com baixo nível de escolaridade, inclusive os com deficiências, integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento da participação social, econômica e cidadã dos estudantes de ensino básico;

10.3 integrar a educação profissional, em cursos planejados, com processo contínuo para a formação do trabalhador (a), buscando integrar conhecimentos sócio históricos, científicos e tecnológicos àqueles aplicados ao mundo produtivo, considerando a realidade das diferentes populações existentes no município, atendendo a demandas específicas: itinerantes, do campo e populações vulneráveis;

10.4 fomentar a produção de material didático e o desenvolvimento de metodologias específicas, bem como os instrumentos de avaliação, assim como propiciar aos estudantes de EJA o acesso a equipamentos, laboratórios e aos diferentes espaços oriundos de instituições privadas para a sua qualificação profissional;

10.5 fomentar em parceria com as Universidades e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) a formação continuada e tecnológica digital de docentes das escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.6 formularizar a pactuação entre união e estado na garantia à oferta de alimentação saudável e adequada, bem como o transporte escolar para os estudantes da EJA que estão integrando à educação profissional e os que forem atendidos em escolas da rede municipal de ensino;

10.7 estabelecer mecanismos de verificação da qualidade e expansão da oferta da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais e instituições socioeducativas;

10.8 assumir como princípio basilar o Direito a Educação de Jovens e Adultos, ampliando as ações macro entre Estado e Município pela transferência legal automática do FUNDEB Lei 11.494 de 20/06/2007;

10.9 integrar de forma sistemática a EJA articulando-se à educação profissional na forma do regulamento. (Brasil, 1996);

10.10 garantir a formação específica dos docentes que atuam em EJA para atender as necessidades dos educandos que não remetam somente à necessidade de certificação.

Meta 11: Contribuir com a União e o Estado para triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 80% (oitenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1 participar da política de expansão das matrículas de educação profissional técnica de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2 cooperar com a política de expansão de oferta de educação profissional técnica de nível médio na rede pública estadual de ensino, com o apoio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, possibilitando a articulação com a rede privada;

11.3 ampliar a parceria na oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância, assegurando padrão de qualidade possibilitando a articulação com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a rede privada;

11.4 promover a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5 aderir à oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico nas instituições credenciadas;

11.6 cooperar na institucionalização de sistema nacional de avaliação da qualidade da Educação Profissional Técnica de nível médio das redes pública e privada;

11.7 possibilitar, em parceria com a esfera estadual e federal, o atendimento do Ensino Médio gratuito integrado à formação profissional às populações do campo e para as comunidades indígenas, quilombolas e populações vulneráveis de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.8 acompanhar a oferta de educação profissional técnica de nível médio para o público da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.9 acompanhar os investimentos em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.10 reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei, na rede pública;

11.11 utilizar os dados do Sistema Nacional de Informação Profissional e as consultas promovidas junto a entidades empresariais de trabalhadores a fim de contribuir para formação nas instituições especializadas em educação profissional;

11.12 fomentar estudos e pesquisas sobre a articulação entre formação, currículo e o mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do município e região;

11.13 promover a ampliação do acesso ao ensino profissional e tecnológico e ao ensino superior, com equidade de gênero, raça e etnia; promover a formação de mulheres jovens e adultas para o trabalho, com vistas a reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões.

Meta 12: Articular, com a União e Estado, a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 55% (cinquenta e cinco por cento) e a taxa líquida para 40% (quarenta por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias.

Estratégias:

12.1 otimizar, com a participação da União, a capacidade instalada da estrutura física e a disponibilização dos recursos humanos das instituições públicas e comunitárias de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2 elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento); ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor(a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.3 mapear a demanda e fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores, para atender ao deficit de profissionais em todas as áreas de conhecimento e modalidades da educação básica;

12.4 adotar políticas de assistência estudantil para assegurar à população considerada economicamente carente, bolsa de estudos de graduação, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, quilombolas, indígenas, populações itinerantes e de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.5 incentivar as instituições de educação superior a aderir e participar dos programas de apoio financeiro do Governo Federal;

12.6 apoiar e implementar, no âmbito de sua competência, ações que visem assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência sócia;

12.7 adotar e supervisionar, com a participação da União, políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de graduação, de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, egressos da escola pública, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros extratos sociais historicamente excluídos;

12.8 assegurar, na forma da lei, condições de acessibilidade às pessoas da educação especial, nas instituições de ensino superior;

12.9 fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do Estado;

12.10 participar da consolidação e ampliação de programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional;

12.11 articular, com a União e o Estado a expansão e a descentralização da oferta de educação superior pública e gratuita, atendendo a todas as regiões do município, considerando as especificidades das populações do campo, comunidades indígenas e quilombola;

12.12 colaborar na institucionalização de programa nacional de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

12.13 participar, com a União, da consolidação de processos seletivos nacional e estadual para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;

12.14 promover parceria entre as escolas de ensino médio e universidades para incentivar os estudantes a realizarem o ENEM;

12.15 estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo, na educação superior pública;

12.16 divulgar para estudantes as possibilidades de bolsas (PROUNI), financiamentos (FIES) e SISU para a graduação;

12.17 ampliar o número de bolsas do Art. 170 de 700 para 1400;

12.18 envolver as escolas de Ensino Médio e cursos das Universidades por meio de profissionais formados nas diversas áreas, para a divulgação das profissões e das possibilidades de mercados para cada uma delas;

12.19 participação das redes estaduais e municipais de ensino na divulgação dos cursos do Educação Superior.

Meta 13: Articular, com a União e o Estado, a elevação da qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 80% (oitenta por cento), sendo, do total, no mínimo, 40% (quarenta por cento) doutores, até ao final da vigência do Plano.

Estratégias:

13.1 acompanhar o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2 acompanhar o processo contínuo de auto-avaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.3 valorizar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem efetivamente pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;

13.4 fomentar, em articulação com a União e o Estado, a formação de consórcios entre instituições de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.5 promover, de forma articulada com a União e o Estado, a formação inicial e

continuada dos profissionais técnico-administrativos da educação superior, bem como a formação continuada dos docentes formadores também em nível de pós-graduação stricto sensu na área da educação;

13.6 estimular estudos, pesquisas, produção e difusão de conhecimentos, materiais pedagógicos, bibliográficos, audiovisuais e acadêmicos com vistas ao combate das mais diversas formas de violências, preconceitos e discriminações.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 150 (cento e cinquenta) mestres e 50 (doutores).

Estratégias:

- 14.1** acompanhar a expansão do financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;
- 14.2** estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as agências de fomento à pesquisa federal e estadual;
- 14.3** colaborar, em articulação com a União, na implementação de políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu, para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, egressos da escola pública, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros extratos sociais historicamente excluídos;
- 14.4** reivindicar e divulgar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
- 14.5** colaborar na institucionalização de programa nacional de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 14.6** estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;
- 14.7** estabelecer parcerias com os órgãos e agências oficiais de fomento nos diversos programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação municipal, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;
- 14.8** reivindicar recursos para investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;
- 14.9** aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do município e a competitividade estadual, nacional e internacional da pesquisa municipal, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;
- 14.10** estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade local;
- 14.11** estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes;

14.12 garantir a publicização, transparência, autonomia e desburocratização da pesquisa científica desenvolvida com recursos públicos;

14.13 incentivar o acesso a políticas de assistência estudantil para assegurar aos estudantes considerados economicamente carentes, bolsas de estudos de pós-graduação;

14.14 garantir benefícios financeiros no plano de carreira do magistério público a partir da pósgraduação stricto sensu;

14.15 estimular estudos e pesquisas em direitos humanos e inclusão, sobre educação ambiental, tecnologia assistiva, pedagogia da alternância, povos do campo, comunidades tradicionais, para pessoas, público da educação especial, e em situação de privação de liberdade;

14.16 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa, cursos de formação para profissionais da educação e as escolas de educação básica, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais;

14.17 articular com a União e o Estado, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, paradidáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e criar programas que promovam a socialização dos resultados das pesquisas;

14.18 propiciar aos profissionais da educação informação e condições para realizarem cursos de Mestrado e Doutorado;

14.19 possibilitar licença com vencimento para professores da rede municipal de Tubarão para cursar Mestrado, gradativamente até atingir um percentual de 30% na vigência do PME, articulando sua pesquisa à realidade da educação municipal;

14.20 estimular a criação de um fundo de investimento em até 5%, dos recursos provenientes da arrecadação municipal, para ampliar a participação dos professores na formação stricto sensu;

14.21 incentivar o acesso às vagas e permanência nas IES existentes nos cursos de licenciatura e expandir vagas nos cursos de mestrado em educação e na criação de curso de doutorado em educação até o segundo ano de vigência deste plano;

14.22 ampliar o número de bolsas junto aos diferentes órgãos do estado de Santa Catarina (SED e FAPESC), assim como pela Prefeitura Municipal de Educação de Tubarão.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política nacional de formação dos(das) profissionais da educação de que tratam os incisos I,II e III do caput do art. 61 da

Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os (as) professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1 promover e acompanhar em regime de cooperação entre União, o Estado e os Municípios, ações conjuntas a fim de organizar a oferta de cursos de formação inicial diante do diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais da educação, envolvendo as instituições públicas de nível superior, sincronizando a oferta e a demanda de formação de profissionais da Educação;

15.2 apoiar e incentivar o acesso ao financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na forma da Lei nº 10.861/2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3 instituir e consolidar, uma plataforma eletrônica em âmbito municipal, com dados de formação de todos os professores da rede pública, para organizar a demanda/oferta de matrículas em cursos de formação inicial dos profissionais da educação em Tubarão, no prazo de 5 anos após a vigência deste plano;

15.4 implementar programas específicos de formação, para profissionais que atuam nas escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, educação especial;

15.5 acompanhar as instituições de nível superior, formadoras de profissionais para educação básica, na reforma curricular dos cursos de licenciatura, garantindo a renovação pedagógica, com foco no aprendizado do estudante;

15.6 incentivar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.7 assegurar a participação nos programas de formação superior para docentes não habilitados na área de atuação em efetivo exercício nas redes públicas;

15.8 fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do Magistério;

15.9 fomentar a produção de material didático, a criação de metodologias específicas e a elaboração de instrumentos de avaliação, garantindo o acesso a equipamentos e laboratórios e

a formação inicial de docentes da rede pública;

15.10 ampliar as políticas e programas de formação inicial dos profissionais da educação para a promoção dos direitos humanos;

15.11 ampliar o uso das tecnologias e conteúdos multimidiáticos para todos os profissionais envolvidos no processo educativo, garantindo formação específica;

Meta 16: Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos (as) professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1 realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação em cursos de pós-graduação, para fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e Municípios;

16.2 construir, até o quinto ano de vigência deste plano, uma política municipal de formação, em nível de pós-graduação, de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes municipais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3 acompanhar a distribuição e utilização do acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, assim como, programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, a serem disponibilizados por programas nacionais para os (as) professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4 criar, até o quinto ano de vigência deste plano, um programa municipal de oferta de bolsas de estudo de formação continuada para garantir a pós-graduação lato sensu e stricto sensu dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.5 promover formação continuada presencial, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, para todos os profissionais da educação sobre todas as formas de violência, preconceito e discriminação no âmbito dos direitos Humanos.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência deste Plano.

Estratégias:

17.1 constituir, até o final do primeiro ano de vigência deste PME, fórum municipal permanente de educação, com representação da União, do Estado, do Município, dos/das trabalhadores(as) da educação da rede pública e privada e sociedade civil organizada para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2 constituir como tarefa do fórum permanente de educação o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3 implementar no Município plano de Carreira para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4 buscar assistência financeira específica da União para implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 18: Valorizar os (as) profissionais do Magistério da rede pública de educação básica, assegurando a cada 2 (dois) anos a reestruturação e atualização do plano de carreira existente, que tem como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do Inciso VIII, do Artigo 206, da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1 atualizar e reestruturar, no prazo de dois anos, o plano de carreira para os profissionais da educação básica pública, tendo como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do Inciso VIII, do Art. 206, da Constituição Federal;

18.2 proporcionar e garantir condições de trabalho, valorização dos profissionais da educação e concretização das políticas de formação, como forma de garantia da qualidade na educação;

18.3 estabelecer, no prazo de dois anos, ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

18.4 instituir um programa municipal de promoção à saúde do profissional da educação, envolvendo a participação efetiva das secretarias de assistência social e saúde;

18.5 estruturar as redes públicas de educação básica, de modo a que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos profissionais da educação sejam ocupantes de cargos de

provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados;

18.6 assegurar a realização periódica de concurso público para provimento de vagas, comprovadamente excedentes e permanentes;

18.7 implantar, nas redes públicas de educação básica, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, por meio de avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório;

18.8 oferecer, durante período de estágio probatório, curso de aperfeiçoamento de estudos na área de atuação do/da profissional de educação;

18.9 prever, no plano de Carreira dos profissionais da educação do Município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.10 articular a existência de comissão no fórum permanente da educação para subsidiar os órgãos, na atualização dos planos de carreira e valorização dos profissionais da educação;

18.11 garantir a atualização e o cumprimento de todas as diretrizes do Estatuto Estadual e do Estatuto Municipal do Magistério da rede pública de ensino;

18.12 garantir o cumprimento da legislação nacional quanto a jornada de trabalho dos profissionais do magistério da rede pública de ensino;

18.13 garantir a existência de comissões permanentes de profissionais da educação da representação sindical em todos os sistemas de ensino para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação pública, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União, conforme legislação específica.

Estratégias:

19.1 priorizar o repasse de transferências voluntárias do município na área da educação, que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando a legislação nacional, considerando, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, elaboração do plano de ação bem como a participação da comunidade escolar;

19.2 promover e estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, fomentando a sua

articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.3 estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.4 garantir a participação efetiva da comunidade escolar e local na formulação e acompanhamento dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, possibilitando as condições objetivas necessárias à operacionalização desta participação;

19.5 garantir processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino no prazo de 3 (três) anos após a aprovação deste plano;

19.6 garantir, em regime de colaboração, programa de formação continuada e especialização para gestores e profissionais das escolas públicas, a partir da aprovação do plano;

19.7 estabelecer diretrizes para a gestão democrática da educação, no prazo de um ano, contado da aprovação deste Plano e assegurar condições para sua implementação;

19.8 estabelecer mecanismos de avaliação da gestão escolar democrática na rede municipal de ensino;

19.9 fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas e a criação de portais eletrônicos de transparência;

19.10 consolidar e fortalecer o conselho municipal de educação como órgão autônomo com dotação orçamentária e autonomia financeira e de gestão, constituído de forma paritária, com ampla representação social. Assumindo funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras;

19.11 promover, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, seminário anual envolvendo os conselhos da educação e conselhos escolares de abrangência municipal;

19.12 criar comissão do fórum permanente de educação para acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR), a fim de monitorar e dar visibilidade às ações planejadas em suas respectivas esferas;

19.13 implantar avaliação institucional com a participação efetiva da comunidade escolar incorporando os resultados no Plano de Desenvolvimento da Escola, no Projeto Político Pedagógico e no Plano de ação;

19.14 regulamentar critérios técnicos para o provimento dos cargos comissionados, objetivando chegar ao mínimo necessário e que estes sejam ocupados por profissionais habilitados na área da educação;

19.15 utilizar, amplamente, os veículos de comunicação de massa objetivando a participação da sociedade no processo eleitoral de diretores e na definição das prioridades na educação básica e na divulgação das experiências emancipadoras de participação, em âmbito estadual, regional e municipal;

19.16 estimular a participação de professores servidores e estudantes no processo de escolha de gestores das instituições de ensino superior e da rede pública de educação;

19.17 criar Fórum Municipal de Educação organizando de forma democrática sua composição, compreendendo que 1/3 seja indicado pelo poder executivo, 1/3 indicado pelas entidades estaduais representativas dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação básica e superior e 1/3 indicado pelas entidades estudantis e outras entidades que representam a sociedade organizada, ligadas à educação.

Meta 20: Contribuir para que o investimento público em educação pública alcance, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência deste Plano e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1 garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e ensino superior, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2 otimizar a destinação de recursos à manutenção e o desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do Art. 212, da Constituição Federal. Aplicando, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no Inciso VI, do caput do Art. 214, da Constituição Federal;

20.3 cooperar e acompanhar com o estado e a União, no aperfeiçoamento e ampliação dos mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.4 fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de

acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;

20.5 desenvolver, com apoio das Secretarias de Gestão, Desenvolvimento Econômico e da Fazenda do município, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por estudante da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades de competência da esfera municipal;

20.6 mobilizar a sociedade e os representantes políticos regionais e municipais para acompanhar a implementação do Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração dos profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.7 acompanhar a regulamentação do parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais;

20.8 acompanhar a elaboração da Lei de Responsabilidade Educacional, a ser amplamente discutida com os diversos setores da sociedade, com os gestores da educação e com a comunidade educacional, sendo agente de implementação;

20.9 mobilizar a sociedade civil organizada e os representantes políticos regionais para garantir a definição de critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei nº 13.005/2014;

20.10 garantir aplicação dos recursos destinados à manutenção, reforma e construção de escolas públicas com infraestrutura adequada às etapas e modalidades de ensino;

20.11 criar um programa municipal de repasse de recursos financeiros direto na escola para aquisição de material e despesas emergenciais.