

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

JÉSSICA NATALI DE OLIVEIRA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
ENSINO E APRENDIZAGEM FRENTE À DIVERSIDADE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2020

JÉSSICA NATALI DE OLIVEIRA



**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
ENSINO E APRENDIZAGEM FRENTE À DIVERSIDADE**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Nova Londrina, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof^a. Dra Ivone T. Carletto de Lima

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2020



TERMO DE APROVAÇÃO

As Relações de Gênero na Escola: Formação de Professores e Ensino e
Aprendizagem Frente à Diversidade

Por

Jéssica Natali de Oliveira

Esta monografia foi apresentada às 20 h do dia 02 de outubro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Nova Londrina, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^ª. Dra. Ivone Teresinha Carletto de Lima
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof^ª. Dra. Maria Fátima Menegazzo Nicodem
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^ª. Ma. Joice Maria Maltauro Juliano
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-.

Dedico este trabalho a minha filha Lua Maria,
que é minha força e inspiração para alcançar
todos os objetivos almejados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Professora Dr. Ivone Teresinha Carletto de Lima, por todo suporte necessário para o desenvolvimento desta monografia;

Agradeço a UTFPR Campus Medianeira;

Agradeço aos tutores presenciais e a distância pelo apoio no decorrer deste curso de especialização.

“Não importa o que aconteça, continue a nadar”.
(WALTERS, GRAHAM)

RESUMO

OLIVEIRA, Jéssica Natali de. As Relações de Gênero na Escola: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem Frente à Diversidade. 2020. 39 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

Esse trabalho, de caráter bibliográfico e exploratório, teve como objetivo discutir as relações de gênero, bem como a formação de professores frente a essa diversidade que está cada vez mais presente nas instituições escolares. Dessa forma, o conceito gênero foi construído historicamente com o advento dos movimentos feministas e suas reivindicações. Partindo desses pressupostos, a identidade de gênero é construída pelas experiências vividas social e culturalmente pelo indivíduo, diferentemente da condição instituída biologicamente como homem ou mulher. A instituição escolar deve estar preparada a receber essa diversidade de gêneros, ao passo que o direito à Educação é respaldado por lei e é (ou deveria ser) acessível a todos. Contudo, a base legal, por meio de políticas públicas e educacionais que norteiam o direito ao acesso à Educação ainda estão permeadas de limitações ao nos depararmos com a realidade escolar, começando pela falta de preparo para receber as diferentes identidades de gênero. Neste trabalho é apresentado o histórico de gênero, como categoria de análise, para melhor compreensão da temática; cita os documentos norteadores da Educação, que foram utilizados para a análise documental e discorre sobre a importância de uma formação de professores que os preparem para lidar com a diversidade de gênero. Com isso, detectou-se a necessidade da produção dessa pesquisa, para que a coleta de dados e as leituras referentes ao tema possibilitem meios para sanar a problemática percorrida no trabalho, que é o despreparo das escolas e docentes em relação à questão.

Palavras-chave: Docência. Educação. Sexualidade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Jéssica Natali de. Gender Relations at School: Teacher Training and Teaching and Learning in the Face of Diversity. 2020. 39 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

This work, of bibliographic and exploratory character, aims to discuss how gender relations, as well as the formation of teachers facing this diversity that is increasingly present in school institutions. Thus, the concept of gender was historically made with the advent of feminist movements and their needs. Based on these assumptions, gender identity is made by the experiences lived socially and culturally by the individual, differently from the condition biologically instituted as a man or a woman. The school institution must be prepared to receive this diversity of genders, while the right to Education is supported by law and (or should be) accessible to all. However, the legal law, through public and educational policies that guide the right to access to Education, is still permeated with limitations when faced with the school reality, starting with the lack of preparation to receive as different gender identities. In this work, the history of gender is =[presented as a category of analysis, for a better understanding of the theme; mentions the guiding documents of Education, which were used for a documentary analysis and discusses the importance of training teachers to prepare them to deal with gender diversity. With that, we detected the need for the production of this research, so that the data collection and the readings related to the theme enable means to solve the problem discussed at work, which is the unpreparedness of schools and teachers in relation to the issue.

Keywords: Teaching. Education. Sexuality

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	13
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	15
3.1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTUDO DE GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE	15
3.2 A QUESTÃO DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO	20
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: UMA BUSCA POR BASES TEÓRICAS DISPONÍVEIS	23
3.4 O ENSINO E APRENDIZAGEM FRENTE A DIVERSIDADE: AS FERRAMENTAS DE ENSINO E O SILENCIAMENTO DOS SUJEITOS.....	30
3.4.1 História das Mulheres e o Livro Didático de História.....	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo discorrer sobre as relações de gênero na escola e a formação de professores no enfrentamento às questões relacionadas à diversidade sexual, bem como a relação do ensino e aprendizagem nesse processo. Isso porque no dia-a-dia das escolas e universidades é perceptível a problemática do despreparo de docentes para receber alunos que expressam a diversidade de gênero cotidianamente de maneira diferente daquela imposta pela heteronormatividade.

Diante dessas premissas, vale ressaltar que a escola, como instituição social, deve estar apta a receber e reconhecer a diversidade de gênero da melhor forma e, para isso, os docentes precisam estar preparados, pois muitos transtornos característicos do preconceito e exclusão podem ser evitados por meio de medidas que levem em consideração o comprometimento para com a inclusão educacional e a qualidade de ensino, evitando, dessa forma, o desinteresse pela escola por parte do discente que expressa a sua identidade de gênero de maneira diferente da heteronormativa, assim como propondo maneira para lidar com a dificuldade desse aluno para com a aprendizagem, e em muitos casos, a evasão escolar.

Visto que a escola é um espaço plural e aberto aos indivíduos, respaldada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 205, como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), este trabalho tem o intuito de apresentar as relações de gênero no espaço escolar e a formação necessária para que os professores estejam aptos a receber e reconhecer essa diversidade de maneira acolhedora, revertendo os índices de evasão escolar que coincidem com essa perspectiva, bem como destacar o ensino e aprendizagem por meio das menções à participação feminina em um dos livros didáticos mais distribuídos em 2012, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Embora esse critério não tenha sido uma exigência presente no edital, no guia de livros didáticos, em 13 das 19 obras indicadas há a menção de que as mulheres são de alguma forma representadas. Uma das obras que não faz menção à representação feminina, mas que identificamos em seu interior, menção às mulheres, consiste no Livro Didático História Global: Brasil e Geral, de Gilberto Contrim. A escolha por abordar o como essa obra trata da temática da inclusão das mulheres se deu pelo fato dela ter sido a mais distribuída segundo o relatório do PNLD de 2012 e

também pelo fato de, no guia do Livro Didático, não haver menção de que ela trataria dessa temática em seu conteúdo.

Embora a escolha pareça ser contraditória pelo fato de analisarmos justamente uma das poucas obras que não menciona a representação das mulheres, ela se deu justamente para demonstrar a quão intrínseca é a participação feminina na história e respaldarmos a necessidade de que, para as próximas avaliações do PNLD, haja o critério de representação das mulheres como critério de avaliação para as obras didáticas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, embasada em autores clássicos e contemporâneos que estudaram ou estudam a temática proposta neste trabalho, enriquecida com o conhecimento sistematizado da universidade. Partindo destes pressupostos, destacamos que:

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo o trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der um embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. (AMARAL,2007, p.01)

Neste sentido, adotou-se como metodologia da pesquisa o levantamento bibliográfico, leitura dos mesmos, fichamentos e análises de documentos norteadores da educação, no que remete a problemática deste trabalho. Assim como uma abordagem qualitativa de análise.

No que se refere aos fichamentos, etapa fundamental na realização desta metodologia de pesquisa, Bertoldo afirma que:

Pode-se utilizar a técnica de fichamento para fazer o fichamento completo de uma obra, em que devemos apresentar o conteúdo de resumo, comentários críticos, citações e bibliografia, como também se pode compor um fichamento específico, de acordo com a nossa finalidade e/ou a especificidade do trabalho que estamos realizando. (BETOLDO. 2007, p. 20)

Dessa forma, essa pesquisa perpassa pela questão de gênero como análise histórica, social, cultural e política; a análise dos documentos norteadores da Educação numa perspectiva do macro para o micro, a fim de detectar nestes a discussão acerca da diversidade sexual e de gênero, enfatizando a presença e ausência de políticas de inclusão para alunos de todas as identidades de gênero.

O trabalho foi concluído com as problemáticas cruciais dessa pesquisa, que são: a formação de professores para receberem essa diversidade e os meios necessários para que se possam efetivar as práticas de ensino e aprendizagem deste público, no qual nos embasamos na análise de um livro didático para relacionar como a questão de gênero é apresentada no material em estudo.

Dessa maneira, as seções que seguem buscam recuperar essa discussão em termos históricos e interligá-las com os aparatos educacionais em seções procedentes, bem como servir de suporte para a posterior análise do didático selecionado para a pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

3.1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ESTUDO DE GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Até ser considerada categoria de análise e, por esse motivo, ser contemplada nos documentos norteadores da Educação, a questão de gênero possuiu uma longa trajetória, traçada no bojo das lutas dos movimentos sociais que reivindicavam reconhecimento. Diante dessa perspectiva, vale ressaltar o papel do movimento feminista, principalmente após a década de 1960, o qual, segundo Soihet, se inicia nos Estados Unidos e se alastra, posteriormente, para as demais localidades do globo:

[...] Nos Estados Unidos, onde se desencadeou o referido movimento, bem como em outras partes do mundo nas quais este se apresentou, as reivindicações das mulheres provocaram uma forte demanda de informações, pelos estudantes, sobre as questões que estavam sendo discutidas. Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres. Como resultado dessa pressão, criaram-se nas universidades francesas, a partir de 1973, cursos, colóquios de reflexão, surgindo um boletim de expressão focalizando o novo objeto: *Penélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*. Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional. Na Inglaterra, reuniram-se historiadores das mulheres em torno da *History Workshop* e, nos Estados Unidos, desenvolveram-se os *Woman's Studies*, surgindo as revistas *Signs* e *Feminist Studies*. (SOIHET. 1997, P. 276-277)

Esse movimento, no entanto, não se inicia prontamente na década de 1960, sendo herdeiro de uma trajetória que lhe é anterior. Portanto, é importante compreender que essas reivindicações do movimento feminista possuem elo com o passado de exclusão e de distanciamento da condição de sujeito histórico, acometido às mulheres no processo revolucionário burguês após a revolução de 1789. Diante dessa conjuntura, vale ressaltar que, herdeiras de um passado de exclusão política e econômica, de acordo com Perrot (1988), a divisão social calcada nessas dimensões não constitui uma problemática perene, oscilando de acordo com as colocações socioeconômicas de cada sociedade. Assim, o processo revolucionário francês,

embora se pautasse nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, não contemplou a camada feminina ao passo que o movimento as excluía politicamente, tal qual é possível de ser analisado na Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, de Olympe de Gouges, de 1791, no qual ela reivindica direitos iguais para homens e mulheres já naquela época histórica (GOUGES, 1791).

Esse contexto, vale ressaltar, iniciou uma nova divisão de classes diferente da denominada como “antigo regime”. Essa diferenciação, que se pautou naquela entre trabalhadores e detentores dos meios de produção, não se consolidou apenas nessa esfera ao passo que, nessa conjuntura, também as mulheres foram excluídas da participação política, sofrendo entraves dentro da própria classe trabalhadora, e daí as reivindicações que originaram o movimento feminista acima mencionado (SOIHET, 1997).

No que se refere ao movimento feminista no Brasil, baseado em Meyer (2013), ocorreu em dois momentos. O primeiro se fundamenta na luta das mulheres pelo direito ao voto, em 1890, sendo inseridas posteriormente outras reivindicações como direito à Educação e condições dignas de exercer o trabalho e encerrou em 1934, com tais direitos conquistados por meio da Constituição promulgada em 1934.

Já o segundo momento desemboca no período ditatorial, entre os anos 60 e 70, caracterizados por movimentos de oposição e de redemocratização do governo, com intuito de assegurar a produção científica que dizem respeito à trajetória e história do movimento feminista.

Nesse sentido, Louro afirma que:

O conceito de gênero vai representar uma outra mudança nesse campo. Numa caminhada que já ultrapassara a denúncia da opressão e a descrição das experiências/vivências femininas, os textos acadêmicos começavam a ensaiar explicações, a promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos “clássicos” ou emergentes, a propor novos paradigmas. Dentre essas diferentes perspectivas, surge o conceito de gênero, referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo. (LOURO. 1995, p. 103)

A partir disso, em meados de 1970, os estudiosos e as pesquisas passaram a utilizar o termo gênero, ao passo que com as lutas dos movimentos feministas foi possível detectar que as desigualdades que as mulheres vinham sofrendo em sua

trajetória histórica era fruto da desigualdade imposta socialmente, e não por uma questão biológica.

Em relação à construção social de gênero, Louro afirma que:

Quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos, então é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade – construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem. Creio que devemos lembrar também que há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente). (LOURO, 1994, p. 35)

Com a citação podemos compreender que o conceito gênero diz respeito a uma diversidade social que vai além da diferença biológica entre o feminino e masculino que foi construída historicamente, ou seja, ela é fruto de diferentes construções sociais e culturais, além de políticas, que determinam a identidade de gênero de cada indivíduo, ressaltando a diferença desta com a dualidade de sexos que se restringe a homem ou mulher.

Assim, compreender a trajetória histórica que engloba o início desse processo que introduz a questão de gênero como categoria de análise é importante para que possamos ter uma dimensão de como essas reivindicações desembocaram no currículo escolar, posto que é por meio do enfoque histórico que se compreende a dimensão estrutural dos problemas que acometem à realidade social, e que se caminha, então para “[...] um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p.125).

No entanto, vale ressaltar que não somente da dicotomia entre homens e mulheres as identidades de gênero são compostas. Essas duas dimensões ainda compreendem apenas a questão biológica, sendo necessária, ainda, a análise das questões que se relacionam com a afetividade e a identidade para que seja possível compor um rol de análise que compreenda as diversidades presentes na atualidade.

Dessa forma, no que se refere à trajetória do movimento LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros) no Brasil, podemos ressaltar que, de acordo com Fry (1982) no período anterior aos anos de 1940, a homossexualidade era considerada pela medicina como uma doença, tanto que a nomenclatura utilizada

consistia em “homossexualismo”. Neste sentido, data da época supramencionada o nascimento do movimento homossexual.

À primeira instância, as organizações homossexuais dos anos de 1940 eram destinadas à desconstrução da imagem negativa da homossexualidade, estando inicialmente localizadas no espaço chamado de COC (*Center for Culture and Recreation*), em Amsterdã. Vale ressaltar que, de acordo com Fry (1982), o grupo mais influente na luta por esse objetivo era o conhecido por *Levensrecht*.

Na década de 1950, nos Estados Unidos, um grupo conhecido por *Mattachine Society*, surge com o intuito de construir espaços de sociabilidade nos quais fosse possível estabelecer discussões em grupo sobre homossexualidade nos EUA. Essa iniciativa leva ao surgimento do grupo *Daughters of Bilitis*, direcionado às lésbicas. (FRY, 1982)

Esse alavancar nas discussões sobre a temática leva, nas décadas de 1960 e 1970, a uma crescente visibilidade e radicalização dos movimentos que lutavam em prol da homossexualidade, de modo que, de acordo com Fry (1982), data dessa época o grande marco internacional do movimento homossexual e que possui influência no movimento até a atualidade. A conhecida revolta de *Stonewall*, ocorreu em um bar frequentado pela população homossexual em Nova York, que possui o nome supramencionado. Na ocasião, segundo Fry (1982), os frequentadores do bar, que eram constantemente constrangidos pelas ações dos policiais que faziam a ronda na região, partiram para o confronto aberto com os policiais em 28 de junho de 1969. Dada a amplitude desse confronto, a data se internacionalizou como o “Dia do Orgulho Gay”.

Com a visibilidade do Movimento Feminista no Brasil, em meados dos anos 1970, o Movimento LGBT também, por volta de 1975, se organizam em movimentos mais institucionalizados, tais como o SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual, de São Paulo. Esse grupo, na concepção do autor supramencionado, inicia a sua militância com a distribuição de pequenos jornais nos locais mais frequentados por homossexuais. Essa medida colaborou para que fosse insurgente no seio do movimento a reivindicação por direitos universais e civis, e a partir dessa iniciativa, de acordo com Fry (1982), o movimento ganha maior abrangência, de modo que se faz necessário que a trajetória seja dividida em temporalidades para que melhor se possa caracterizá-las. Assim sendo, costuma-se dividir a trajetória do movimento homossexual brasileiro em três ondas.

A primeira delas compreende o período de 1978 a aproximadamente 1983. Nesta primeira fase o movimento homossexual estava interligado com o feminista e o movimento negro. O foco consistia na elaboração de propostas com o intuito de transformação social, sob o mesmo entendimento dos movimentos sociais da época. A segunda fase, delimitada entre os anos de 1984 a 1992, compreende a ação dos ativistas na luta contra o HIV/Aids, que, na época, eram consideradas doenças relacionadas à população homossexual, chegando, de acordo com Fry (1982), a serem consideradas como “doenças gays”. Essa conjuntura também corresponde a um período de aumento da visibilidade pública da homossexualidade, assim como de lenta expansão de mercado que tinha como foco a população homossexual. Assim sendo, o movimento se concentra em ações contra a discriminação e a violência da população LGBT.

Dos anos de 1992 até a atualidade, compreende-se a terceira onda do movimento em prol dos direitos dos homossexuais. Era periodização foi marcada por pautas de incidência nas políticas públicas assim como na diferenciação do que vinha a compor o movimento homossexual. Neste período, portanto, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, entre outros, se diferenciam enquanto sujeitos políticos dentro de um mesmo movimento, focando em suas demandas específicas e fundando, em conjunto, a maior rede LGBT da América Latina, conhecida como ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis), que conta, segundo Fry (1982), com mais de 200 organizações espalhadas pelo Brasil.

No entanto, com a continuidade, de acordo com os dados da Ouvidoria do Sistema Único de Saúde de 2010, os quais revelam que o segundo maior tipo de denúncia de violência é para com as pessoas que fogem do estigma da heteronormatividade, fora necessário, em 2004, a criação do Programa Brasil sem Homofobia, cujas características condiziam com o desenvolver de trabalhos para erradicação dessa problemática no Brasil. Além disso, atualmente, junto ao Poder Executivo, os movimentos LGBT procuram trabalhar em busca de sensibilização de parlamentares para com as causas do movimento, trazendo para a discussão das políticas públicas propostas que vão ao encontro da busca por direitos civis, tais como à constituição de famílias, reconhecimento das identidades de gênero, punição a comportamentos discriminatórios, entre outros, o que, dado ao avanço do conservadorismo na atualidade, continua como pauta de luta.

Diante desse panorama, podemos compreender o porquê das temáticas relacionadas ao gênero desembocam em reivindicações no campo da Educação. Assim como as pautas do movimento feminista e do movimento negro, as advindas dos movimentos homossexuais procuram igualdade, respeito à dignidade humana e à orientação sexual e de identidade de gênero, como formas de garantia dos direitos humanos. Neste sentido, a escola compreende um importante campo de enfrentamento às consciências homofóbicas, para a qual as políticas públicas relacionadas à população LGBT têm voltado a atenção na última década.

3.2 A QUESTÃO DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Diante do que se pode observar perante a trajetória descrita na seção anterior, pode-se considerar que as reivindicações do movimento LGBTTT não se enquadram dentro de uma perspectiva extremamente nova. No entanto, mesmo que a organização do movimento tenha se dado em períodos anteriores à elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, algumas de suas reivindicações não chegaram a esta justamente pelo escasso apoio político que movimento possuía até então. Diante dessa premissa, quando na elaboração dos documentos que compõem os denominados por norteadores da educação brasileira, as questões relacionadas a esse grupo minoritário em específico terminaram por ser alocadas em segundo plano, apenas mediante a inclusão dos chamados Temas Transversais.

No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com Dinis (2008), embora as reivindicações dos movimentos homossexuais tenham sua origem, assim como pudemos observar na seção anterior, com o movimento feminista, a diferenciação em decorrência deste se fez necessária ao passo que as pautas eram diferentes de movimento para movimento, de modo que, como ressaltado por Fry (1982), enquanto o movimento homossexual brasileiro estava em busca de reconhecimento e de desmistificação do mito da “doença gay”, o feminista estava envolto por questões políticas já em andamento.

Em decorrência dessa trajetória, no que se refere à Educação, relata Dinis (2008), o que se manteve em uso fora uma concepção de gênero e sexualidade que

se confunde entre si e que tende a privilegiar apenas o binarismo de gênero, homem e mulher, desconsiderando as demais identidades de gênero que compõem as possibilidades atuais de identificação dadas as poucas pesquisas que se tinha no Brasil quando na elaboração do documento, de modo que a concepção que os compõe alude mais as aspirações do movimento feminista do que às demais reivindicações dos demais grupos minoritários.

Além disso, ainda na concepção de Dinis (2008), quando se trata de gênero como categoria de análise, vale ressaltar que a permissibilidade dessa categoria enquanto componente analítico apenas se fez após a virada pós-estruturalista em meados do início da década de 1970 em termos mundiais e que somente se consolida no Brasil a partir dos anos 1990. Essa virada representou uma quebra com ortodoxias metodológicas que apenas se pautavam em um rol de perspectivas que não permitiam análises da intersubjetividade do indivíduo coletivo no que se refere à expressão de sua identidade. Assim sendo, somente após o supramencionado período é que se tem a ampliação de estudos, principalmente de cunho acadêmico, na área, entre os quais se destacam, principalmente no que compreende a temática de gênero na Educação, as contribuições de Louro (1997) quando na elaboração da obra *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Neste trabalho a autora pontua com enorme exatidão o vazio de conteúdos que perfazem as mais distintas identidades de gênero nos documentos norteadores da Educação, o qual, segundo análises posteriormente desenvolvidas para a elaboração do presente trabalho, ainda permanecem em evidência.

Diante dessa assertiva e do binarismo apresentado nos conteúdos relacionados aos Temas Transversais, Dinis (2008) aponta como possível explicação para tais fenômenos a falta de identificação dos próprios educadores com a dimensão das atuais identidades de gênero, assim como da insegurança que estes possuem quando se trata de tal temática, fatores que, agravados pelas formas pelas quais a mídia tende a acentuar a problemática, tendem a não colaborar para que essa diversidade alcance avanços significativos no ambiente escolar, tornando permanentes visões excludentes ou estereotipadas acerca dessas premissas.

Neste sentido, segundo Dinis:

A educação foi marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e particularmente por uma determinada leitura darwinista da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento. (DINIS. 2008, p. 481)

Essa constância, como vem sendo afirmada, termina por consolidar estruturas deveras difíceis de serem derrubadas, o que não significa que sejam impossíveis de o ser. Como exemplo disso, atualmente, contamos com os trabalhos de Louro (1994; 1995; 1997), os quais foram elaborados diante de investigações nas políticas educacionais e nos vem demonstrando o quanto as mesmas ainda estão inóspitas neste território tão estereotipado que é o das expressões das identidades de gênero.

A esse respeito, de acordo com a Comissão de Direitos Humanos de Nova York (2016), atualmente chega-se a trinta e uma as nomenclaturas de gênero, das quais, como viemos ressaltando, apenas duas estão presentes nos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente nos Temas Transversais que os compõe.

Outro fator de importância para que seja evidenciada a relevância dessa temática no âmbito educativo pode melhor exemplificada diante dos dados presentes e disponíveis *on-line* da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, a qual possui amplos relatórios das denúncias realizadas no período de 2015 acerca dos mais diferentes ataques aos direitos humanos. Segundo o referido Relatório:

As violações registradas no módulo de população LGBT revelam alta incidência de discriminação com 53,85% das violações, violência psicológica com 26,4% seguidos de 11,5% violência física e 2,7% de negligência. *Em comparação ao 1º semestre de 2014, houve aumento importante da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero*, o que nos provoca a entender estes números. Neste sentido, cabe ressaltar que 47% das denúncias que registraram discriminação ocorreram na internet, em grande maioria nas redes sociais contra 53% na vida off-line. (BRASIL, 2016, p. 18-19, grifos nossos)

Importante ressaltar o aumento nos índices de discriminação por orientação sexual apresentados no referido relatório, o que pode significar aumento da intolerância por um lado, e/ou das denúncias por outro. Embora não se tenha uma

precisão diante das hipóteses levantadas, o fato é que condutas homofóbicas ainda são identificadas na sociedade, sendo necessário, diante disso, políticas que incidam diretamente na resolução dessa problemática, para a qual, convenhamos, uma Educação que possuísse propostas voltadas para essa perspectiva teria muito a contribuir. Neste sentido, levando em consideração o papel da Educação diante de medidas de enfrentamento à homofobia, a próxima seção será destinada à investigação de metodologias relacionada à formação de professores para essa luta.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: UMA BUSCA POR BASES TEÓRICAS DISPONÍVEIS

Para que seja possível abordar essa formação, recorreremos à uma pesquisa já desenvolvida e que resultou na demonstração do despreparo de alguns docentes para o trato com questões relacionadas às expressões de gênero que fogem ao padrão heteronormativo. Nos referimos à pesquisa desenvolvida por Siqueira (2015), que constatou que os docentes da cidade de Paranaíba não estão preparados para lidar com tais questões, o que, segundo o autor, coincide com os dados de aumento da violência contra a população LGTBTT na referida cidade. Neste sentido, nos coube questionar: o despreparo dos docentes se relaciona com a falta de políticas públicas para o enfrentamento à homofobia? Há, para além dos documentos norteadores, principalmente aos Temas Transversais, documentos que auxiliam na formação docente para o enfrentamento à homofobia e assim, evitar a evasão dos discentes LGTB's?

Em busca de respostas para tal questionamento, vasculhou-se, inicialmente, meios de suporte eletrônicos destinados ao professor, encontrando uma série de cadernos que tratam da temática e que, segundo a descrição, objetivam atuar de modo a dar suporte ao docente para o enfrentamento à homofobia. Além dessa documentação, encontramos, citado em diversas dissertações e teses sobre a temática o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Interessante ressaltar o papel que este plano designa à Educação quando do enfrentamento à homofobia.

No que se refere às questões ressaltadas no Plano, vale enfatizar que o mesmo se encontra dividido em dois eixos, sendo o primeiro destinado à defesa da dignidade

e da cidadania da população LGBTT, e o segundo relacionado às ações que elevem esse objetivo à prática. Resultante da 1ª Conferência Nacional GLBT (ainda com essa nomenclatura) em 2008, o documento possui como premissa trazer ao conhecimento dos brasileiros medidas para a elaboração de políticas de efetiva abrangência para essa população, de modo que seja erradicado o preconceito pautado no gênero e em sua expressão, assim como os índices de violência contra essa população e também a estigmatização em relação a eles. Todas as designações que contemplam o documento, vale ressaltar, vão ao encontro do 5º artigo da Constituição Brasileira de 1988, o qual dispõe de assertivas acerca dos direitos à vida e à liberdade de escolha (BRASIL, 1988). Assim sendo, gostaríamos de ressaltar, tal desígnio é Lei, o que o coloca acima de partidarismos, opiniões e direcionamentos religiosos, não cabendo o mero argumento de concordância ou discordância em torno da questão.

Para além dessa caracterização, vale ressaltar que o supramencionado documento interliga suas considerações com o direito de todos cidadãos brasileiros à Educação, assim como as metas de:

- 5.13. Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero;
- 5.14. Inserção do tema direitos humanos, com ênfase nos direitos e na cidadania de LGBT, nos concursos públicos do Governo Federal;
- 5.15. Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero. (BRASIL, 2009, p. 15).

Mais adiante, nas considerações a serem implementadas diante das delimitações do Plano, vemos que também é de importância:

- 5.31. Inserção do enfrentamento à homofobia e à discriminação de gênero nos programas educativos desenvolvidos pelos órgãos municipais, estaduais e distrital de assistência social;
- 5.32. Formação e capacitação contínua de atores públicos e sociais na temática da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero. (BRASIL, 2009, p. 17)

Interligando esses objetivos com os eixos estratégicos de implementação dessas políticas, é notório o papel que se dá à Educação para o pleno enfrentamento à homofobia, principalmente no que se refere ao papel do professor diante dessa premissa. No entanto, ainda permanece a questão de como implementar, em meio a

efetiva prática pedagógica, medidas que colaborem para o enfrentamento à homofobia dentro do ambiente escolar.

Em relação a esse questionamento, encontramos, diante de uma busca simples no site do Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, uma série de cadernos temáticos relacionados à gênero e sexualidade. Dos dez cadernos disponíveis para consulta aberta, apenas um relaciona de forma explícita o enfrentamento à homofobia; três enfocam a questão da sexualidade; um ressalta temas sobre gravidez na adolescência; e os demais pontuam gênero e diversidade sexual de maneira geral. Logo, dada a temática e à proposta que segue, optamos pela análise mais assídua do caderno que trata especificamente do enfrentamento à homofobia em busca de respostas ao questionamento inicial, buscando entender se há suporte para o professor quando se trata desse objetivo.

Assim sendo, o caderno *Diversidade Sexual na Educação: problemas sobre a homofobia nas escolas*, é composto, em suas 458 páginas, por 15 artigos que abordam a questão da homofobia na escola. A proposta que se pretende diante desse material compreende a leitura do referencial supramencionado para que se compreenda se há, por meio dele, propostas que colaboram para o enfrentamento à homofobia de maneira interligada com propostas pedagógicas que podem ser implementadas pelos professores da rede básica, fugindo da questão binária de gênero e caminhando para a questão da homofobia em si.

No que se refere ao documento supramencionado, o que pudemos perceber com a leitura assídua do mesmo foi que num primeiro momento as escolas tendem, segundo o organizador e redator da introdução do documento, Junqueira (2009), a caracterizar-se como reprodutoras de uma estrutura social já consolidada, de modo que, assim como em âmbito social, a questão preconceito de gênero e de diversidade acaba por também compor o ambiente escolar, e quebrar essa barreira exige esforço de toda estrutura que envolve o âmbito educacional. Neste sentido, além de alertar quanto à reprodução de uma conjuntura excludente, o presente documento ainda traz números referentes à quantidade de professores que acusam não saber lidar com a diversidade em sala de aula, principalmente quando esta acaba sendo tratada de acordo com os desígnios da “pedagogia do insulto”, retratada pelo autor como aquela que acostuma seres pertencentes à minoria à inferiorização, seja por meio de não atendimento aos seus direitos de cidadão, seja por meio da não coibição de atitudes pejorativas realizadas pelos colegas de classe. Uma das atitudes retratadas no

documento e que podemos facilmente encontrar nas escolas são as frases injuriosas escritas pelos alunos nas paredes dos banheiros, com o único intuito de ofender o próximo por conta da sua orientação sexual, seja por conta de sua identidade de gênero.

É interessante ressaltar, o que também é afirmado no texto do relatório que muitas das atitudes homofóbicas reproduzidas em âmbito escolar condizem com a cultura apreendida em âmbito familiar, embasada na reprodução machista e, principalmente no que se refere aos indivíduos cis gênero masculino, são autoritárias e visam a formação daquele padrão de “homem de verdade” (o machão, que insulta os demais e não possui aproximação física com outros homens, não demonstra sentimentos, a menos que estes sejam ofensivos).

Essa cultura familiar acaba constituindo mais uma barreira para que as atitudes homofóbicas não transpassem os muros da escola, posto que nas pesquisas relatadas no presente documento aponta que boa parte dos responsáveis à nível de Brasil não gostariam que seus filhos possuíssem amigos que fogem à regra heteronormativa:

[...] - pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 17,4% no Distrito Federal, entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém, e entre 59 a 60% em Fortaleza e Recife; (...). (JUNQUEIRA, 2009, p.18)

Para além da questão familiar, também a sociedade pautada numa postura heteronormativa tende a cobrar dos seres do gênero masculino uma postura mais agressiva diante da realidade, de modo que isso colabora para a construção de padrões sociais que se perpetuam, perpetuando também a lógica social de “homossociabilidade homofóbica” citada pelo autor supramencionado e que reverbera nas escolas.

No entanto, é também no âmbito escolar que essa situação pode ser alterada, afirma o organizador do documento, e, diante desse objetivo, em muito colabora para o enfrentamento à homofobia os textos que compreendem o documento como um todo. Como mencionado anteriormente, formado por 15 artigos acerca da temática de enfrentamento à homofobia, o documento de fácil acesso no portal da SEED do Estado do Paraná compõe um rico material para se trabalhar essa temática, de modo

que, segundo Junqueira:

É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens. Por exemplo: afeta-lhes o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação (HUMAN WATCH, 2001); interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença (MARTIN, 1982; CAETANO, 2005); gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as. (JUNQUEIRA, 2009, p 24)

Nessas circunstâncias, indo ao encontro do trabalho realizado por Siqueira (2015), incentivar o acesso por parte dos professores às bases teóricas que os preparem para lidar com essa realidade torna-se de suma importância na contemporaneidade, de modo que incluir essa temática na formação inicial ou continuada dos profissionais que lidam com a Educação condiz com uma das primeiras medidas para que de fato se democratize o acesso e a permanência dos estudantes que compõe o escopo da diversidade. Isso porque saber lidar com a pessoa também é importante quando se trata de Educação. Assim sendo, com o objetivo de colaborar com o enfrentamento diante da apreensão de base teórica para a formação docente nesse quesito, optamos por analisar o documento do qual viemos ressaltando as concepções até o presente momento de capa a capa, registrando as principais contribuições que cada texto apresenta na forma do quadro abaixo, referente aos artigos do caderno “*Diversidade Sexual na Educação: problemas sobre a homofobia nas escolas*”:

Quadro 1: Diversidade Sexual na Educação: problemas sobre a homofobia nas escolas e suas principais contribuições.

TÍTULO	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES
HOMOFOBIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS E NO CONTEXTO DOS ESTUDOS SOBRE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	Conhecimentos acerca das questões jurídicas relacionadas à homofobia e direitos humanos.
HETERONORMATIVIDADE E HOMOFOBIA	Questão histórica da construção do discurso sobre os conceitos de homo e heteroafetividade e suas interligações com a chamada pedagogia da sexualidade, que deve ser revisada.
HOMOSSEXUALIDADE E PRECONCEITO: PELO FIM DAS FRAUDES QUE PROCURAM CAUSAS E CURAS PARA A HOMOSSEXUALIDADE	Fundamenta a história do preconceito e busca meios para o enfrentamento deste.
EQUÍVOCOS E ARMADILHAS NA ARTICULAÇÃO ENTRE DIVERSIDADE SEXUAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	Talvez o artigo que mais contribua para a formação docente para o enfrentamento, traz questões ligadas à implementação de políticas que almejam a inclusão e quais as barreiras que estas enfrentam no ambiente escolar. Permite ao educador derrubar algumas barreiras pessoais.
CONSTRUÇÃO DE COMPORTAMENTOS HOMOFÓBICOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Possui enfoque na construção da masculinidade na infância, assim como das questões relacionadas à homofobia e misoginia.
A ESCOLA E @S FILH@S DE LÉSBICAS E GAYS: REFLEXÕES SOBRE CONJUGALIDADE E PARENTALIDADE NO BRASIL	Possuem elementos que auxiliam o docente e os demais profissionais da Educação para o acolhimento de crianças oriundas de lares homoparentais ou que se reconheçam como homossexuais.
AMBIENTALIZAÇÃO DE PROFESSORES HOMOSSEXUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR	Trata do como a sexualidade é tratada em ambiente escolar principalmente no que se refere aos professores, visando, inclusive, colaborar com a elucidação do jovem diante desta questão.
CORPO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM DE GÊNERO	Aborda o como as questões de poder de gênero caminham para a violência. Além disso, busca as formas pelas quais essa questão pode ser minimizada pela Educação.
CENAS DE EXCLUSÕES ANUNCIADAS: TRAVESTIS, TRANSEXUAIS, TRANSGÊNEROS E A ESCOLA	Aborda o como a escola colabora para a exclusão de travestis, transgêneros e transexuais, e quais seriam as possíveis

BRASILEIRA	políticas para a alteração desse quadro.
SEXUALIDADE, DEFICIÊNCIA E GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE PADRÕES DEFINIDORES DE NORMALIDADE	Além da questão de gênero e sexualidade, trata também da exclusão aos/às deficientes.
DIREITOS HUMANOS”, “DIREITOS SEXUAIS” E “PEDAGOGIA QUEER”: O QUE ESSAS ABORDAGENS TÊM A DIZER À EDUCAÇÃO SEXUAL?	Procura afirmar a busca por uma abordagem pedagógica que fuja apenas do padrão binário de Educação sexual, focando também no enfrentamento às desigualdades e injustiças sociais. Além disso, procura enaltecer uma metodologia que contribua para a construção de uma sociedade menos sexista.
AS “DIFERENÇAS” NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NAS ESCOLAS: PARA ENTENDÊ-LAS E ACEITÁ-LAS	Pontua a autora que por meio da literatura as questões de gênero e diversidade podem ser trabalhadas se for fomentado um olhar crítico do estudante acerca das obras.
ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO	Relata a experiência de um projeto de formação de professores em São Paulo.
POR UMA NOVA INVISIBILIDADE	Por meio de uma análise histórica do silenciamento com que as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade eram tratadas, o autor opta por um enfrentamento mais sutil da questão.
EDUCAÇÃO E HOMOFOBIA: O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE SEXUAL PARA ALÉM DO MULTICULTURALISMO LIBERAL	Por meio da explicitação da diversidade, procura traçar meios para uma nova organização democrática que compreenda a diversidade de gênero em seu escopo,

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como pode ser observado no quadro 1, em somente um dos documentos que selecionamos para compreender esse estudo várias foram as contribuições teóricas ofertadas aos professores e demais interessados na temática. Porém, gostaríamos de ressaltar que os circundantes que fazem parte da vida profissional do professor são inúmeros, de maneira que não somente pela oferta de material para consulta é que se pode de fato caminhar para uma Educação mais inclusiva no que se refere à diversidade de gênero, sendo necessário, para tanto, que as formações sejam expandidas para que tal material possa compor com mais facilidade o rol de conhecimentos teóricos dos docentes e colaborar para o enfrentamento às desigualdades calcadas no gênero.

3.4 O ENSINO E APRENDIZAGEM FRENTE A DIVERSIDADE: AS FERRAMENTAS DE ENSINO E O SILENCIAMENTO DOS SUJEITOS

Como pretendemos analisar nos próximos parágrafos, os currículos escolares ainda silenciam as mulheres quanto esses sujeitos historicamente ativos, e isso reflete na elaboração do material escolar que chega aos alunos e professores da rede básica de ensino, colaborando para que o abismo de desigualdade entre os gêneros seja mantido, disseminando o machismo.

Segundo Santomé (1995), várias são as culturas silenciadas ou estereotipadas no currículo escolar, e o mundo feminino constitui uma das vozes ausentes, silenciadas e esquecidas no processo de formulação e aplicação desse currículo. Essa premissa reflete diretamente na elaboração dos livros didáticos utilizados pela rede básica de ensino, que, por sua vez, constituem uma importante ferramenta do e no processo de ensino, como mencionado anteriormente.

Considerando, pois, o livro didático a partir da ótica apontada acima, e efetivando um olhar crítico sobre as possibilidades de contribuição deste valioso artefato didático escolar, podemos conceber duas possibilidades na condução de seu emprego na prática educativa: enquanto instrumento que pode contribuir no favorecimento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade social, por meio de uma política cultural comprometida com a difusão dos valores das diversas culturas, ou ainda, sua utilização como instrumento de manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, através do “silenciamento” sobre determinadas culturas, principalmente aquelas consideradas “minoritárias” e sobre outras realidades diversas. (SILVA; CARVALHO, 2010, p 01)

Neste contexto, analisar as Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi o ponto de partida, pois elas orientam a avaliação que o PNLD realiza sob os livros didáticos. Buscamos identificar neles se as mulheres são representadas e de que forma. Notamos, no entanto, que a preocupação principal das bases nacionais para o ensino médio está intrinsecamente ligada ao universo do trabalho e, neste sentido, à formação do estudante para o trabalho por meio do desenvolvimento das competências e habilidades, o que, como analisado em tópico anterior, constitui um paradigma de estudos acerca da história das mulheres que fora iniciado nos anos de 1980. As mulheres e a sua história enquanto componentes da

sociedade como um todo pouco aparecem nessa conjuntura, ficando somente restritas ao mundo do trabalho e das relações de poder.

No que se refere especificamente à área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, na qual a disciplina de História se encaixa, os PCN trazem a seguinte definição para as expectativas diante do ensino médio:

Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso da produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área. (PCN, 2000, p. 21)

Logo, como fica evidente que, pelo fato dos PCN privilegiarem o mundo do trabalho, o universo feminino enquanto objeto de estudo, que vai além do paradigma do trabalho e incorpora campos como a cultura, o lar, os movimentos sociais, entre outros, acaba restrito apenas a esse foco de análise do conteúdo, ficando restrito, desconexo, e diminuindo a participação feminina na história.

Neste sentido, Tadeschi (2007), no *Dossiê Teoria da História*, lançado pela Federal de Goiás em 2007, traz para o campo de discussão acerca da historiografia das mulheres como componente intrinsecamente ligado a história, sem que seja

anulado ou a anule, de modo que, segundo ele:

Integrar este conceito de análise ao estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nessa perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico. É preciso convencer que a marginalização da mulher nos estudos históricos não implica que as mulheres tenham sido excluídas do processo histórico. Por questões de ética e de rigor histórico, resulta errôneo ensinar a história dentro de uma perspectiva parcial, fragmentada, ignorando a experiência coletiva de mais da metade da humanidade. (TEDESCHI, 2007, p. 330)

Desta forma, entendendo que a mulher é parte desse coletivo da humanidade mencionado por Tedeschi, fragmentar a história de modo a isolar metade do contingente que participou ativamente da construção história é um erro no campo do ensino, e que infelizmente, no Brasil, ainda não está sendo corrigido dentro da educação básica se levarmos em consideração como os livros didáticos trazem a questão feminina e que os Parâmetros Curriculares Nacionais também não fornecem respaldo legal como sustentáculo para essa questão.

Traçando um parâmetro para exemplificar melhor essa questão, podemos analisar como foi o estabelecimento da Lei 10.639, de Janeiro e 2003, onde, por lei, o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira passou a ser obrigatório nos estabelecimento que subsidiam a educação básica. A temática, discutida e amplamente defendida por pesquisadores da área e pelos movimentos sociais negros vieram preparando terreno muito antes da implementação efetiva da Lei – o movimento *Black Studies* que conquistaram cenário acadêmico nos Estados Unidos na década de 1960 pode ser um exemplo de como pode, de dentro do movimento multiculturalista, nascer o intercâmbio com o cenário político e intelectual com o intuito de questionar a organização e as relações sociais para empreender modificações contundentes e que cheguem à sociedade por meio da rede básica de ensino. Utilizamos os *Black Studies* como exemplos porque, segundo Gonçalves e Silva

(2006):

É importante destacar que se de um lado dedicavam-se à pesquisa de caráter histórico e social; de outro, elaboravam materiais didáticos para os diferentes níveis de ensino. Suas pesquisas eram amplamente divulgadas nas escolas, destinadas exclusivamente aos negros, bem como nas igrejas e associações afro-estadunidenses. Ofereciam um novo conhecimento da história dos negros a partir de seu próprio ponto de vista. Apoiavam o debate intelectual a respeito de problemas raciais. Estimulavam a auto-estima da população segregada e, através de argumentos científicos, buscava prepará-la para exigir igualdade de direitos. (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 41-42)

No entanto, embora o Brasil possua núcleos de estudos que promovem a difusão e investigação diante da temática de gênero, tais como a Rede Brasileira de Estudos Feministas (REDEFEM), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), entre outras mencionadas por Matos (2013), ainda não houve modificações legais para inserção da histórias das mulheres no aparato legal que regulamenta a educação – no caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem a temática feminina restrita aos temas transversais, como se fosse um conteúdo a parte da construção histórica em si.

3.4.1 História das Mulheres e o Livro Didático de História

Partindo desses pressupostos, o livro didático analisado diante da perspectiva de retratação da história das mulheres foi o Livro *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, editora Saraiva, 2010, indicado para o ensino médio. Essa escolha se deu, como mencionado anteriormente, pelo fato do presente livro fazer parte da coleção mais distribuída de acordo com o relatório do PNLD de 2012 e também por não ser mencionado no guia a retratação das mulheres na obra em questão. Esse fator chamou atenção justamente pelo fato dessa coleção, embora seja a mais distribuída segundo o mencionado relatório, não trazer a temática feminina descrita no Guia, o que para nós representa uma discrepância em relação à trajetória das mulheres enquanto sujeitos históricos atuantes, e que possuem, desde 1960, movimentos que buscam resgatar esse histórico de silenciamento das mulheres dentro da história e da historiografia.

O Livro, organizado em 15 capítulos que são distribuídos em 4 unidades, possui na abertura de cada unidade uma obra de arte relacionada ao período que se pretende

estudar, seguida por um pequeno texto expõe o conteúdo da unidade de forma sucinta, sendo precedido pelos demais textos que compõe o capítulo. Mapas e figuras ilustram e direcionam o processo de compreensão. Uma proposta satisfatória é o Glossário apresentado nos capítulos, que permite um entendimento de algumas palavras estranhas ao alunato, assim como também fomenta a aprendizagem a indicação de filmes e documentários aos alunos. Os boxes propostos nos capítulos trazem conteúdos que contrapõem ou complementam o texto base.

No decorrer de suas 256 páginas, o livro supracitado faz menção direta às mulheres em apenas três boxes: o primeiro tratando da *Luta Pela Autonomia Feminina*, o segundo sobre *Código Eleitoral e Voto Feminino*, e o último acerca da *Revista Feminina*. Porém, em todos os quadros nota-se carência de informações acerca do processo histórico que levou à questão da autonomia e do voto, negando-se o processo histórico de luta enfrentado por essas mulheres para conseguir seus direitos. Em função disso, a história das mulheres é tratada como “à parte” do processo histórico, de modo que a trajetória delas permanece como sendo uma obra do acaso, advinda somente com as necessidades do mundo do trabalho e da consolidação da conjuntura capitalista.

Para ilustrar de forma mais concreta essa perspectiva, optamos por realizar uma análise mais aprofundada do texto *Rompendo a Submissão: A Luta Pela Autonomia Feminina*. Este box está incluso no capítulo 6 do Livro Didático analisado, o qual propõe o estudo da *Sociedade e Economia na Primeira República*. O texto em questão possui caráter informativo, mas carece de informações assíduas sobre a temática que pretende abordar. Ele menciona a luta feminina pela autonomia de forma simplória sem se aprofundar em conteúdos que fundamentam essa luta em seu aparato histórico e teórico. Toda a discussão acerca da autonomia feminina, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* de Olympe de Gouges (1791), que poderia ser incorporada à temática tratada no Livro como pressuposto histórico e teórico foi deixado de lado.

No último box, que trata da revista feminina, a perspectiva analisada se relaciona aos arquétipos da mulher dentro da sociedade, fazendo um contraponto entre os assuntos das publicações em revistas dos anos de 1940 com os atuais. É de fato demonstrado que o paradigma acerca da mulher mudou de posição. Em revistas mais antigas, o box exemplifica que as publicações estavam ligadas ao lar, ao comportamento “ideal” para a mulher daquela época, demonstrando preocupação

com a manutenção do casamento e da harmonia entre o casal. Já para as revistas mais atuais, a preocupação, de acordo com o box do livro, é voltada para a carreira. Porém, o que não menciona no box consiste no fato de que, ainda nos dias de hoje, as revistas dirigidas ao público feminino conterem ranços culturais de inserção da mulher no mundo que transpassa a porta de sua casa, de seu trabalho e de sua vida particular. Poucas são, hoje, as revistas dirigidas ao público feminino que fazem menção à economia, à cultura e à sociedade. Ao nosso ver, isso colabora para aumentar o abismo historicamente construído nas relações de gênero e corrobora também para a afirmação de alguns estereótipos que minimizam a mulher na sociedade, e o fato desse pressuposto estar sendo componente de um livro didático permite a manutenção desse distanciamento de gênero.

Nesse sentido, a tradicional perspectiva feminista em educação dirige-se, fundamentalmente, a questões de acesso e desempenho das mulheres no sistema educacional. São importantes, nessa perspectiva: as estratégias discriminatórias pelas quais as mulheres têm dificuldades de acesso ao sistema educacional de forma geral e a certas carreiras educacionais em particular; os preconceitos em relação a seu cultivo de determinadas disciplinas (matemática/ciências); o tratamento discriminatório que tende a favorecer os homens na relação e na interação de sala de aula entre professor/a e estudantes. Outra abordagem, agora também já tradicional, é aquela que focaliza os estereótipos em relação a papéis sexuais predominantemente em matérias didáticas e livros-texto. (TEDESCHI, 2007, p. 332)

Nessa perspectiva, mesmo que a intenção do livro não tenha sido abordar profundamente a participação feminina na construção do processo histórico, o fato da retratação da mulher enquanto sujeito histórico ter sido realizada de forma simplória e não problematizada não colabora para a fundamentação do conhecimento histórico que faça menção aos diversos sujeitos ativos do processo de construção histórica. Voltamos a enfatizar que esse componente aqui analisado faz parte da coleção mais distribuída segundo o relatório do PNLD de 2012, o que significa que muitos alunos da rede básica brasileira tiveram acesso a ele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora inicialmente tenha nascido associado ao movimento feminista, o movimento LGBTTT ganhou autonomia e maior abrangência social, chegando às bancadas políticas, à mídia e a todos os espaços sociais. No entanto, quando se analisam números relacionados à escolaridade, a população que compõe a sigla acima mencionada, principalmente quando estas ainda possuem uma identidade de gênero diversa daquela aceita socialmente, nota-se grande disparidade, de modo que a parcela de indivíduos que engrossam os números de abandono escolar é significativamente composta por essa minoria.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que um dos agravantes para essa situação consiste no não preparo do ambiente escolar para o acolhimento desses sujeitos, pudemos confirmar esta hipótese. Isso porque quando se trata dos documentos norteadores da Educação brasileira, o que encontramos são medidas que apenas privilegiam gêneros binários, excluindo do escopo que compõe os temas transversais as demais sexualidades e mais ainda as identidades diversas que hoje podem ser observadas na sociedade. No entanto, seja com ou sem o intuito direto de preparar o/a docente para lidar com essa realidade, vários são os documentos disponíveis no sítio da SEED do Estado do Paraná que almejam compor o escopo teórico dos professores para a questão de gênero, o que, no entanto, também deixa a desejar diante do foco na sexualidade binária.

No que se refere a um dos aportes teóricos específico e disponível para consulta no *site* da SEED/PR, pode-se afirmar que trata da questão para além do binarismo apresentado nos documentos, podendo compor o rol de leituras que colaboraria para a formação docente que caminhe para o acolhimento da diversidade de gênero e de identidade para além da questão binária, assim como também colaboraria para o enfrentamento à homofobia diante de medidas que incitam a superação de preconceitos do próprio docente e as maneiras pelas quais este pode agir no ambiente escolar. No entanto, considera-se também que o fato da fonte estar disponível não pode, por si só, garantir que sua leitura contribua significativamente para a formação docente adequada para lidar com essa questão. Necessita-se, para além das fontes, de formação docente dirigida, que poderia ser oferecida junto às Secretarias de Educação e que contassem significativamente para ascensão docente,

posto que na atualidade pouco é o tempo que o professor possui para se dedicar à formação continuada quando esta não é ligada diretamente à Secretaria.

Neste sentido, para que a sociedade atual realmente se compraza de uma conjuntura que não seja excludente, homofóbica, machista, sexista e preconceituosa, faz-se necessário que a mudança se inicie pela Educação do próprio educador, para que então se modifique as premissas de que, como titulado no trabalho de Siqueira (2015), “escola não é lugar para bichinhas”.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tragam para o contexto da educação brasileira a questão de gênero enquanto construção social e histórica, mesmo que nos temas transversais, e os livros didáticos passem por um crivo onde é analisado se estão sendo atendidas as demandas perpassadas pelos PCN, como pudemos observar no decorrer desse texto, a questão de gênero em relação à história das mulheres vem sendo retratada de forma simplória, que contribui para silenciar a trajetória feminina enquanto sujeitos historicamente ativos.

Neste sentido, embora a historiografia que trate da história das mulheres venha ganhando campo de análise desde meados dos anos de 1980 no Brasil, ainda carecemos de que esse conhecimento seja incluso de forma sistêmica e não essencialista dentro dos currículos escolares. Pois a história das mulheres não se constituiu a parte de toda a humanidade. Necessita-se, ainda, quebrar o paradigma dos “grandes fatos” e “grandes nomes” que permanecem rançosos nos currículos escolares, contribuindo para uma história pautada da repetição de datas e nomes que silenciam culturas e gêneros no arcabouço das mazelas históricas que são conhecidas apenas por uma parcela da sociedade que tem a possibilidade de adentrar esses estudos nos programas de Pós-Graduação.

No que se refere ao livro didático analisado, a concepção de ensino e aprendizagem, na leitura do manual do professor e na análise das atividades que acompanham os boxes que tratam da história das mulheres, percebem-se que ainda persiste a concepção de analisar a história das mulheres unicamente ligada ao universo de inserção ao mundo do trabalho. Em algumas dessas atividades nota-se a possibilidade de repetição literal daquilo que se está escrito no texto de apoio, sem que sequer o livro traga a temática fora do contexto exclusivamente ligado ao trabalho e analisando a história das mulheres como componente intrínseco para a construção da história “geral”.

No Manual destinado ao professor, no final do livro didático, o autor do livro menciona que espera que “o estudante, por meio da reflexão histórica, amplie a consciência do que fomos para transformar o que somos” (COTRIM, 2010, p.3 do Manual do Professor). Porém, também ressalta que “não tivemos, como proposta, promover constante ‘integração’ dos conteúdos, para não forçar as especificidades de cada processo” (COTRIM, 2010, p.6 do Manual do Professor).

Se levarmos em consideração a formação do conhecimento histórico e a retratação realizada acerca dos conteúdos de história das mulheres, não resultará em uma forma de inserção de fato desses dois princípios para a construção desse alunato, pois, ao nosso ver, a partir do momento que se fragmenta demasiadamente o conteúdo histórico ministrado para o aluno, isso acarretará em uma construção histórica deficitária que tende a entender os mais distintos fatos históricos e seus sujeitos como desconexos com a realidade, originando contradições que podem salientar mais ainda o silenciamento de culturas dentro dos conteúdos didáticos. Essa premissa pressupõe a continuidade dessa história seletiva, ao passo que exclui a participação de grupos e movimentos sociais ativos no e do processo histórico.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: 2007.

BERTOLDO, M. E. L. **Orientações metodológicas para a produção de trabalhos acadêmicos**. Maceió: EDUFAL, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Balanco Anual da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos: 2015**. Brasília, 2016.

Comissão de Direitos Humanos de Nova York, 2016. In:
<http://www.hypeness.com.br/2016/06/nova-york-agora-reconhece-31-diferentes-tipos-de-genero/>

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral** : volume 3. 1. Ed; São Paulo : Saraiva, 2010.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, 2008, p. 29.103.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Especial de Negociação. Mais Distribuídos no PNLD 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>> Acesso em: 03/08/2020.

FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: **Para Inglês Ver**: Identidade e Política na Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 87-115

Guia de livros didáticos. PNLD 2012: História. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 136 p.: il. ISBN 978-85-7783-058-9.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. **Direito e Democracia**, 1791, p. 459.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G.L. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. São Paulo, PUC, 1994.

LOURO, G. L. Educação e realidade. In: **Gênero, história e educação**: construção e desconstrução. Rio Grande do Sul, 1995.

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

MATOS, Maria Izilda Santos de. **História das Mulheres e das Relações de Gênero**: Campo Historiográfico, Trajetórias e Perspectivas. Mandrágora, v.19. n. 19, 2013, p. 5-15 DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v19n19p5-15>.

MEYER, D.E. Gênero e educação: teoria e política. In: **Corpo, gênero e sexualidade**. Rio de Janeiro; Vozes, 2013. p. 11-29.

OP SIS - Curso de História. **Dossiê Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão - GO, v. 7, n. 9, jul-dez. 2007. p. 380. ISSN: 1519-3276

PERROT, M. **Os Excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Secretaria de Educação Fundamental (1997b). **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** (v. 8). Brasília: MEC/SEF.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT** (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 2009.

SILVA, Robson Carlos da; CARVALHO, Marlene de Araújo. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. In: IX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA. CLIMATOLOGIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO. CD-Rom. Fortaleza: ABClima/UFCE. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf>

SIQUEIRA, Marcos da Cruz Alves. **Nesta Escola Não Há Lugar Para Bichinhas** [...]: Diversidade Sexual e Homofobia No Ambiente Escolar. Dissertação de Mestrado. Paranavaí, PR: Universidade Estadual Paraná - UNESPAR. 2015.

SOIHET, R. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.p. 263-284.