

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DE NITEROI
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

**MULHERES PROFESSORAS E A INTERSECCIONALIDADE
INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL NA PRÁTICA
DOCENTE**

Carla Marina Neto das Neves Lobo



NITEROI, RJ

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DE NITEROI
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

Carla Marina Neto das Neves Lobo

**MULHERES PROFESSORAS E A INTERSECCIONALIDADE
INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL NA PRÁTICA
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Doutora em Política Social.

Área de Concentração: Sujeitos Sociais e Proteção Social

Linha de pesquisa: Gênero, Raça, Identidade de Gênero e Política Social

Orientadora
Profa. Dra. Rita de Cássia Santos Freitas

NITERÓI
2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

L799m Lobo, Carla Marina Neto das Neves
Mulheres Professoras e a Interseccionalidade
Interdisciplinar e Transversal na Prática Docente / Carla
Marina Neto das Neves Lobo ; Rita de Cássia Santos Freitas,
orientadora. Niterói, 2019.
273 f.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói,
2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGESS.2019.d.99875942715>

1. Gênero. 2. Educação. 3. Interseccionalidade
Interdisciplinar e Transversal. 4. Prática Pedagógica. 5.
Produção intelectual. I. Freitas, Rita de Cássia Santos,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de
Serviço Social. III. Título.

CDD -

Bibliotecária responsável: Thiago Santos de Assis - CRB7/6164

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DE NITERÓI
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

Carla Marina Neto das Neves Lobo

**MULHERES PROFESSORAS E A INTERSECCIONALIDADE
INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL NA PRÁTICA
DOCENTE**

Niterói, 31 de Julho de 2019.

BANCAEXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Santos Freitas – UFF (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Adriana de Andrade Mesquita – UFOP

Prof.^a. Dr.^a. Ana Lole – PUC-Rio

Prof.^a. Dr.^a. Andreia Clapp Salvador – PUC-Rio

Prof.^a. Dr.^a. Nívia Valença Barros – UFF

NITERÓI
2019

Dedico esta tese a todas as mulheres professoras da escola pública municipal de São Gonçalo/Rio de Janeiro. Guerreiras em uma realidade pedagógica complexa além de outras questões como falta material pedagógico, estrutura física adequada, salário condizente com o ofício, apoio técnico-pedagógico etc., mas não desistem da prática docente e se orgulham de dizer que são professoras.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Eugénia Ferreira das Neves e Carlos das Neves Lobo [*in memoriam*], a quem devo a vida. Suas sábias orientações direta ou indiretamente souberam me guiar na escolha profissional e nos estudos. A saudade é muita, mas a memória está repleta de momentos vivos de sabedoria em família.

À irmã, Maria Amélia Neto das Neves Lobo de Moura, amiga, companheira de caminhada de momentos alegres e de outros nem tanto, “unha e cutícula” temos tentado superar as adversidades da vida desde o rompimento da nossa pátria por conta da guerra, na escola na busca por um lugar singular e coletivo ao mesmo tempo, onde a irmã sempre procurava defender-me, por ser mais tímida, e agora na idade adulta juntas nos unimos ainda mais pela falta de nossos pais.

Ao sobrinho querido, Marccus Paulo Lobo de Moura, que amo como se fosse meu filho. Muitas vezes perto, mas distante ao mesmo tempo, o que é natural por conta da idade. Sua energia me contagia.

Ao cunhado Marcos Antônio de Moura, pronto a ajudar a qualquer hora, presente nos momentos difíceis colaborando quando solicitado. Posso dizer que é um cunhado amigo. Ou amigo cunhado!

À Rita de Cássia Santos Freitas, o seu lado calmo me acolheu no momento certo, orientando-me a trilhar o caminho da tese que hoje se concretiza. Ela chegou no instante em que pensava que não sabia mais escrever, que tudo que produzia não tinha valor, estava a ponto de desistir. Sua firmeza e sabedoria contagiaram-me a desenvolver a proposta voltada para a mulher professora instigando-me a aprofundar o tema que me trouxe ao doutorado.

Aos amigos Alcilene Martins, Ana Lídia Torres, Carmen Lamego, Carolina Almeida, Claudia Fatima Morais dos Santos, Claudia Toffano Benevento, Débora Holanda Leite, Evangelina Martich, Glauber Lucas, Hellen Silva Ferreira, Jacira Pereira, Jacques Schwarzstein, Josélia Ferreira dos Reis, Luciana da Costa Velho, Marco Aurélio Barros, Marilene Silva, Raquel dos Santos da Silva, Sandra Monica Schwarzstein, Tânia Maria Pache de Faria, Maria Del Rosário Balado, Vagner Caminhas Santana, Viviane Corrêa de Souza Barbosa, Thaislayne Oliveira, por compartilharem os desafios da vida, do trabalho, dos estudos, trilharam importantes momentos da minha história vida...

Às diretoras, Mônica Cristina de Souza Freitas, Ana Cristina Oliveira Rocha e Jacira Quintanilha Gomes, e coordenadora pedagógica geral, Vivian Santos Francisco de Oliveira, do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, por compreenderam as mudanças de horário na escola oferecendo-me as condições necessárias à realização deste trabalho.

Às Professoras e equipe técnico pedagógica, meus agradecimentos especiais, pela acolhida no período em que realizei a observação no levantamento de dados para a pesquisa do doutorado. Além disso, forneceram-me informações respondendo ao questionário e a entrevista que enriqueceram a análise sobre como a mulher professora incorpora a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” na prática docente e no cotidiano escolar. Os estudos de gênero e o resultado da pesquisa demonstram a multidimensionalidade de situações a que os sujeitos [alunos], com os quais as professoras do Colégio trabalham estão submetidos. Por isso, conta-se a necessidade de se criar estratégias de reflexão sobre as situações de exclusão, discriminação, abandono familiar, desigualdade social, relação de poder, violência, entre tantas outras situações visando compreender o papel em que a mulher professora tem no debate sobre gênero, pluralidade cultural, sexualidade, orientação sexual, violência em uma perspectiva transversal. Esta possibilidade dada pelas próprias professoras está na articulação entre Escola X Família X Escola na aplicação/atualização do Projeto Político Pedagógico às demandas da realidade escolar. Agradeço a todos os professores que me receberam com carinho e atenção no momento da pesquisa e, em especial, às professoras que prontamente me retornaram com suas falas cheias de dúvidas, certezas e contradições, histórias, propostas, conhecimentos dos seus alunos, VIDA, enriquecendo o meu estudo! A perfeição não fui procurar, mas a realidade do cotidiano escolar encontrei.

Aos professores, funcionários e colegas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense que me inseriram na apropriação de alguns estudos que fundamentam esta reflexão. Em especial, às Professoras componentes da banca Andreia Clapp Salvador, Ana Lole, Adriana de Andrade Mesquita e Nívia Valença Barros que aceitaram prontamente refletir sobre a temática que propomos neste estudo, e a Prof. Carla Cristina Lima de Almeida por suas contribuições na construção desta temática durante a qualificação da mesma.

Agradeço também às minhas fofas gatinhas, Pitoca e Mel. Orelhudinhas que muito fizeram sorrir nas madrugadas de estudo, nos momentos em que a energia faltava elas me davam gás para continuar. E ao meu Soneca, meu cachorrinho que foi companhia de minha mãe por muito tempo e hoje mora com minha irmã, mas quando me vê tem loucura, se joga em cima de mim, quer carinho, fica do meu lado, se for possível, o dia todo. Adora andar de carro! Também carrego as energias que preciso para a semana pelo carinho que sou recebida sem querer nada em troca, somente carinho!

O cotidiano profissional das mulheres professoras do 1º segmento do ensino fundamental de São Gonçalo tem se confrontado com um leque de situações que caracterizam exclusão, discriminação, abandono familiar, desigualdade social, relação de poder, de violência, entre outras. Nesse contexto, os estudos de gênero têm contribuído para demonstrar a multidimensionalidade de situações a que os sujeitos [alunos] com os quais as professoras trabalham estão submetidos. Por isso, contata-se a necessidade pelas políticas públicas da incorporação da transversalidade de gênero no cotidiano escolar. (LISBOA, 2015 adaptação).

RESUMO

Esta tese objetiva perceber de que forma é incorporada a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das professoras da educação básica de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo/Rio de Janeiro. Por meio de uma pesquisa teórica e documental discuto as potencialidades e os desafios do Brasil em manter-se em um regime democrático, por conta do fortalecimento de grupos conservadores na sociedade brasileira e mundial. Nesse sentido, registra-se a origem do Movimento Escola Sem Partido e propõe-se analisar os impactos da chamada “ideologia de gênero” sob a perspectiva docente visando compreender a mulher professora no cotidiano escolar. No caminho dessa discussão, o estudo abre-se para o processo de reforma no setor educacional brasileiro encontrando na mulher professora a possível agente de transformação no fortalecimento da cidadania brasileira e democrática. Contextualiza-se, assim, gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal”. A defesa da perspectiva de gênero na prática docente se aproxima da proposta emancipatória de ensino. A tese se estrutura a partir de um estudo de caso ao apresentar a cidade de São Gonçalo/Rio de Janeiro, o Bairro do Boaçu, o Colégio analisado e as Professoras que responderam aos dois instrumentos de pesquisa utilizados: questionário e entrevista. Dessa forma, finalizo situando os conceitos “interseccionalidade, interdisciplinaridade e transversalidade”, nesta conjuntura social, objetivando compreender como essas mulheres contribuem com o debate sobre gênero, pluralidade cultural, sexualidade, orientação sexual, violência e diversidade no ambiente escolar. Por fim, concluo a tese com algumas considerações, entre elas destaco que as pistas identificadas no cotidiano das mulheres professoras entrevistadas as localizam distantes de uma prática pedagógica “interseccional, interdisciplinar e transversal” diante das demandas dos conteúdos curriculares e as questões gênero, sexualidade, orientação sexual, pluralidade cultural, violência e diversidade no ambiente escolar. Desempenham, em sua maioria, muito mais o papel na busca de práticas pedagógicas não engajadas e burocratizadas, apesar de se colocarem algumas vezes, na defesa de uma educação e de uma consciência cidadã. A contradição se faz presente em suas vidas quando algumas, mesmo sem saber, acabam por assumir o discurso do Movimento Escola Sem Partido ao compreender escolarização apenas como instrução. No entanto, também encontramos discursos que apontam a importância de uma educação cidadã.

Palavras chave: Gênero e Educação. “Interseccionalidade Interdisciplinar e Transversal”. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This thesis aims to understand how the discussion of gender, as part of an interdisciplinary and transversal intersectional perspective, is incorporated by teachers of basic education of a public school in the Municipal network of São Gonçalo/Rio de Janeiro. Through a theoretical and documentary research we discuss the potentialities and challenges of Brazil in maintaining itself in a democratic regime, due to the strengthening of conservative groups in Brazilian and world society. In this regard, the origin of the movement "School Without Political Party", is registered and it is proposed to analyze the impacts of the so-called gender ideology from the teaching perspective aiming to understand the woman teacher in the school daily life. Towards this discussion, the study opens to the process of reform in the Brazilian educational sector, finding in the female teacher the possible agent of transformation in the strengthening of Brazilian and democratic citizenship. In this context we approached the concept of gender from an "intersectional, interdisciplinary and transversal" perspective. The defense of gender perspective in teaching practice approaches the emancipatory proposal of teaching. The thesis is based on a case study introducing the city of São Gonçalo/Rio de Janeiro, the Boaçu neighborhood, the analyzed school and the teachers who answered the two research tools used: questionnaire and interview. In this way, we conclude considering the concepts "intersectionality, interdisciplinarity and transversality", in this social conjuncture, aiming to understand how these women contribute to the debate about gender, cultural plurality, sexuality, sexual orientation, violence and diversity in the school environment. Eventually, we highlight that the clues provided by the interviews about the daily practice of the approached female teachers depict them as being distant from an "intersectional, interdisciplinary and transversal" pedagogical practice when it comes to the discussion related to curricular contents and issues such as gender, sexuality, sexual orientation, cultural plurality, violence and diversity in the school environment. Most of them prefer unengaged and bureaucratized pedagogical practices, although sometimes they advocate a citizen consciousness. The contradiction is present in their lives when, even without being necessarily aware about it, they end up adopting the discourse of the "Movement School Without Political Parties" which understands education exclusively as instruction. However, we also find discourses that point out the importance of a citizen education.

Keywords: Gender and education. "Intersectionality interdisciplinary and transversal". Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – A Visão Androcêntrica	105
Quadro 2 – Professoras do Colégio Municipal Presidente Castello Branco que aceitaram participar da pesquisa por meio de um ou dois instrumentos de pesquisa.....	176
Quadro 3 – Respostas ao Questionário pelas Professoras do Colégio Municipal Presidente Castello Branco	217
Figura 1 – Árvore de Apensados do PL nº 7.180/2014	118
Figura 2 – Frente do Colégio Municipal Presidente Castello Branco	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população residente por faixa etária. São Gonçalo (SG), 2010	141
Tabela 2 – Eleitores por Grupo de Idade.....	142
Tabela 3 – Eleitores por Grau de Instrução	142
Tabela 4 – Número de Matrículas por rede de ensino e segmento.....	145
Tabela 5 – Número de Docentes por rede de ensino e segmento	145
Tabela 6 – Número de Escolas por rede de ensino e segmento	146
Tabela 7 – Qualificação do corpo docente do ensino fundamental (1998 a 2001)..	146
Tabela 8 – Qualificação do corpo docente do ensino médio (1998 a 2001)	146
Tabela 9 – População residente no Bairro Boaçu por faixa etária	147

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI-5	Ato Institucional nº 5
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal de 1988
CLADEM	Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
CMPCB	Colégio Municipal Presidente Castello Branco
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAM	Delegacia de Atendimento a Mulher
DF	Distrito Federal
DG	Diretora Geral
DPCA	Delegacia de Proteção à Criança/Adolescente
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GMSG	Guarda Municipal de São Gonçalo

GPP/GR	Programa Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
GRE	Grupamento Ronda Escolar
HV	Projeto Hora da Virada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Intersexuais
MAM/RJ	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEI	Microempreendedor Individual
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONG	Organização(ões) Não-Governamental(is)
OE	Orientadora Educacional/Orientação Educacional
OP	Orientadora Pedagógica/Orientação Pedagógica
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCCR	Planos de Carreira e Remuneração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMESG	Plano Municipal de Educação de São Gonçalo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNM	Política Nacional para Mulheres
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PROFESP	Programa Forças no Esporte
PROF.	Professora
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REDUCA	Red Latino Americana por la Educación
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação-São Gonçalo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SG	São Gonçalo
SLAM	Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
SNIS	Sistema Nacional de Informações em Saneamento
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDH	Transtorno de Déficit de Atenção
TPE	Movimento “Todos pela Educação”
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO-OREALC	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA	38
1.1 REFLEXÕES SOBRE DEMOCRACIA: DAHL, PUTNAM E TOCQUEVILLE	39
1.2 REORDENAMENTO DA POLÍTICA SOCIAL E CICLOS DE REFORMA NO BRASIL	50
1.2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E QUALIDADE DE ENSINO	60
1.2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	61
1.2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	64
1.3 EDUCAÇÃO E ESCOLA EM TEMPOS DE “ONDA CONSERVADORA”	73
CAPÍTULO 2 – GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE NAS ESCOLAS	86
2.1 FEMINISMOS E GÊNERO	86
2.1.1 A PERSPECTIVA “INTERSECCIONAL INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL”	95
2.2 A PERSPECTIVA DE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	105
2.2.1 A AGENDA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	110
CAPÍTULO 3 – “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E EDUCAÇÃO	115
3.1 A CRIAÇÃO DE UM MITO	115
3.2 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”?	120
3.3 ANÁLISE DOS IMPACTOS DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” SOB A PERSPECTIVA DOCENTE	130
CAPÍTULO 4 – O LUGAR DA PESQUISA	139
4.1 CONHECENDO SÃO GONÇALO	140
4.1.1 O BAIRRO BOAÇU	147
4.1.2 O COLÉGIO	148
4.2 REFLEXÕES METODOLÓGICAS E O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO À ESCOLA	170
CAPÍTULO 5 – INTERSECCIONALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE NA VISÃO DAS PROFESSORAS	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
ANEXOS	267

INTRODUÇÃO¹

Reconstruir uma história é lembrar. Lembrar é re-fazer, trabalhando silenciosamente, separando, reunindo, transformando, articulando de um modo artesanal um lugar social, certas práticas “científicas” e uma escrita. Re-fazer a história é construir uma experiência interior específica, mas não individualista, pois a tomada de consciência, pelo sujeito que conhece, do caráter limitado e condicionado do conhecimento que usufrui e produz é de origem social. Graças à educação é possível a apropriação de uma consciência teórica construída socialmente e graças à cooperação, ao trabalho comum, é possível a elaboração da crítica. (NUNES, 1987, p. 79).

Provocada pela citação acima viajo na reconstrução da minha própria história. A partir do silêncio em que me encontro, no diálogo com a autora, busco no resgate da memória, lembranças que fertilizem o estudo referente ao papel da mulher professora fazendo-o passar pelas minhas experiências.

Viajo no tempo procurando sintonizar com minha própria formação escolar. Ao resgatar, mesmo que parcialmente, as memórias fixadas no tempo, reflito sobre algumas ações, primeiramente como aluna e depois como professora. Percebo-me como agente da construção/reconstrução social e cultural, ao visitar a minha história como um dos movimentos ainda vivos em mim que me fazem interessada em entender mais da autonomia da prática pedagógica.

Segundo Nunes (1987, p.79), o trabalhador – dirijo especial atenção a professora² – é responsável pela recuperação de seu processo de humanização, pela articulação de sua consciência, pela busca de lucidez na reflexão e na ação, pelo resgate das ligações entre os acontecimentos da vida cotidiana e as transformações estruturais que se condicionam pela superação de preconceitos e estabelecimento de uma relação plena e amadurecida com os seus companheiros, com o conhecimento que usufrui e o saber que produz: “Ele procura criar, dentro das circunstâncias, a possibilidade de controlar seus próprios produtos. À destruição da memória dos oprimidos ele responde com a sua construção.”

¹ Parte destas reflexões iniciais integrou, em 1999, a Dissertação de Mestrado em Educação “Os PCN nas escolas e a autonomia docente: desafios à memória educacional” apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal Fluminense. Estudo orientado pela Prof^a Dr^a Célia Linhares.

² A linguagem utilizada ao longo do texto da proposta de tese enfatiza a palavra professor articulada no gênero feminino. O objetivo é não reforçar o modelo linguístico androcêntrico, ocultando as desigualdades de gênero. Nosso propósito neste estudo é dar visibilidade a mulher professora e a sua prática pedagógica no contexto de uma escola municipal de São Gonçalo/Rio de Janeiro.

Na recuperação da minha história resgato o discurso de ontem e sua significativa importância para a minha existência atual, possibilitando, assim (re) criar, (re) construir o que proponho no doutorado.

Ao resgatar a memória, principalmente, dos momentos difíceis vividos em Angola, nos anos 1970 – mesmo que a partir da seleção de fatos vividos no país em que nasci, Angola localizado no Continente Africano, relacionando a experiência escolar e da guerra civil³ ao assunto deste estudo –, percebo uma trajetória marcada pelo medo, pelo “abrir mão” de uma cultura em detrimento de outra, pelo enfrentamento com uma nova realidade – o Brasil – pela percepção de um falar diferente, de um sotaque que interfere nas relações escolares e, por último, uma maior aproximação com o que estava acontecendo: o que havíamos feito – meus pais e eu – para nos forçar a romper com a nossa realidade social? Nos anos 1970, naquele momento histórico marcado pelo medo, destruição e fuga, não me dava conta de que vários fatos haviam ficado adormecidos na memória, pois não estava claro para uma menina de 7-8 anos a compreensão do corte cultural/social/educacional em sua vida, afastando-a de seus amigos e familiares.

Assim, passo a fazer parte de uma geração que é marcada pela censura, não a de 1968, no Brasil – geração AI5⁴ -, que como aponta Nunes (1987), nesse período, os que ousassem transgredir a área do permitido eram duramente punidos, enquanto outros eram induzidos à autocensura. Não falo dessa punição e nem como pertencente a essa geração, mas como pertencente à geração 1976, de Angola – geração Apartheid⁵. Entremeadada pela inocência e ingenuidade de criança, não

³“Desde a sua independência de Portugal em 1975 e até 2002 instalou-se em Angola uma das mais duradouras guerras civis de que se tem notícia. Nela destacou-se como opositor ao MPLA, Jonas Savimbi, líder da Unita. Aconteceram fuzilamentos públicos, devastações, mutilações, desaparecimentos, corrupção e recrutamento de mercenários em diversos países [...] A guerra civil terminou em fevereiro de 2002 com a morte de Savimbi, encurralado pelas tropas oficiais, e a continuação de José Eduardo dos Santos na presidência do país. As pressões, primeiro da colonização portuguesa que realizou intervenções nos modos de existir dos angolanos, e segundo de uma guerra civil que alterou ainda mais profundamente esses modos, cessaram. Persistem, porém, seus efeitos.” (VERGARA, 2008, p.704-705).

⁴Dois anos após a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) pelo regime ditatorial implantado pelo golpe militar de 1964 realiza-se uma exposição no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ) no final de 1969, “era para ser uma despreziosa exposição artística comemorativa, mas, por razões relacionadas ao tensionado contexto de arbítrio político do momento, veio a se tornar um evento decisivo na trajetória da produção experimental brasileira, projetando uma nova, controversa e talentosa geração de artistas.” (RIBEIRO, 2013, p.337).

⁵Apartheid significa “separação” e está relacionada à uma política racial de segregação das populações negra veiculada pela política oficial de minoria branca da República da África do Sul, oficializada em 1948. Com o fim do comando português na África em 1975 e a queda do governo de minoria branca intensificaram-se as manifestações populares contra o Apartheid. (FRANCISCO, 2019).

percebia o quanto a cor da pele era motivo para se estabelecer a luta política entre culturas e, assim, impedia nossa permanência no país de origem, pois a história da discriminação e do poder se refletia na expulsão e abandono da nossa história /cultura. Agora, percebo o quanto foi difícil a perda do meu espaço de origem – ou minha “desterritorialização”⁶ – e o apropriar-me de outro “lugar”; o quanto foi difícil fazer-me partícipe desta história, pois, diante de uma nova realidade, calava-me autocensurada, como “forma de sobrevivência”, segundo meus pais. Fazia parte do “grupo sem lugar”, mesmo que a língua fosse a mesma, a linguagem é que fazia a diferença.

Não havia diferença já que a língua materna era a mesma, tanto para angolanos quanto para brasileiros. Entretanto, a apreensão de novos conceitos, que me permitiriam compreender a nova situação escolar; estabelecendo a interação, é que fazia a diferença, pois necessitava estabelecer novos sentidos incorporando as diferenças culturais.

Como ainda estava presente no imaginário a “expulsão” da própria nação, temia sofrer nova repressão. Calava-me com o intuito de reconhecer a terra em que pisava e aos poucos fui conquistando o espaço – e a conquista ainda permanece – no meio de colegas brasileiros e a diferença da linguagem foi ficando descaracterizada do peso do sotaque, conquistando o direito à vez – mesmo que ainda limitado – e à voz.

Após algumas poucas décadas evoco, pela provocação de Nunes (1987), meu primeiro contato com a realidade brasileira. Tenho clareza, agora, de que faço parte desta história, pois aquela – a de Angola – está distante, fixada na lembrança, valorizando os bons momentos em detrimento daqueles que “destruíram” a nossa história através da guerra, da discriminação. Há, também, a vontade de conhecer um pouco mais sobre a realidade onde fui gerada; existe a curiosidade em saber como os angolanos estão vivendo nos dias atuais, ou seja, que rumo tomou aquela história. O pouco que ficou registrado na memória dos anos vividos na cidade de Luanda/Angola está relacionado a uma época de guerra, destruição e fome.

⁶Segundo Estrada Mejía (2010, p.18), “[...] a desterritorialização aluda ao espaço, ela não corresponde apenas à delimitação objetiva de um lugar geográfico. Seu valor é existencial, circunscreve (material e afetivamente), para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias com o outro e protege do caos. Portanto, desterritorialização não tem a ver exclusivamente com fugir ou ser forçado a abandonar um território. Existe ainda uma diferença entre desterritorialização relativa e desterritorialização absoluta. A primeira consiste em se reterritorializar de outra forma, em mudar de território. A segunda sugere viver sobre uma linha de fuga [...]”

Mesmo pertencente à cultura do colonizador – portuguesa –, não tinha – eu e minha família – participação política no processo de discriminação, de dependência do povo angolano. Esta é uma longa e dolorosa história que ainda estamos nos apropriando para aplacar as feridas. Não posso esquecer que estávamos envolvidos em uma luta de etnias que forçosamente nos lançou ao desconhecido, deixando para trás uma história de vida. Minha família e eu tivemos a sorte de, todos juntos, reconstruirmos a nossa história, mesmo com perdas de parentes próximos e a dispersão de avós, filhos e netos.

A reconstrução também se dá no momento em que fazemos a comparação com lá e cá. Ou seja, voltando ao passado, através da memória dos meus pais. Não disponho de registros sobre o que agora declaro. Meus pais contavam que a educação em Angola, no período em que lá vivemos, era valorizada; o professor era respeitado e tinha “status” pelo cargo que ocupava, sua formação geralmente era o que corresponde no Brasil, ao ensino médio; havia a obrigatoriedade do ensino; havia escolas públicas para todos; localizadas também em lugares de difícil acesso, ou seja, escolas para brancos e negros, pobres e ricos; o horário de estudos era bastante “puxado”: horário integral, de 2ª a 6ª feira, e só se saía para ir em casa almoçar já que a escola não oferecia merenda. Havia também aulas aos sábados: aulas dedicadas às artes, aprendizagem de crochê, tricô, corte e costura... Durante a semana o programa de aulas se dedicava basicamente ao cálculo, à leitura e escrita e, principalmente, ao conhecimento da História do Colonizador.⁷

Entretanto, Padilha (1995) faz uma análise crítica da situação educacional. Para esta autora nas escolas angolanas priorizava-se a língua do colonizador além da sua presença facilitar a incorporação dos valores dos dominantes pelos colonizados, que passavam a questionar o seu próprio saber. A língua materna do colonizado era precisamente a menos valorizada. Segundo Fanon (1979 *apud* PADILHA, 1995, p. 74), “quanto mais emergia, pelo acesso à escolarização e pelo

⁷ Procurei localizar dados estatísticos ou informações formais que confirmassem o resgate da memória oral dos meus pais nas décadas de 1960-1970, mas não foi possível. Os únicos dados levantados no Consulado Geral da República de Angola, localizado na cidade do Rio de Janeiro, referem-se basicamente ao período da Guerra de Independência e as consequências econômicas e políticas derivadas de uma colonização mal conduzida por Portugal. Segundo Brandão (1998), ao resgatar a educação em Angola nos anos 90, faltam escolas, professores, livros didáticos, mas há uma preocupação em firmar a língua portuguesa por considerarem um fator de unificação nacional, pois, na visão dos angolanos, alarga o horizonte científico e cultural dos alunos e serve como meio de comunicação internacional.

domínio da letra, no universo do saber branco, mais colonizado passava a ‘assimilar’ [...] ‘a cultura do opressor’, tentando ‘fazer suas as formas de pensamento da burguesia colonial’”.

A aspiração pela autonomia política e pela criação de escolas, que possibilitassem os cidadãos angolanos conhecerem os seus direitos e compreenderem os seus deveres, marca a geração de intelectuais angolanos no Século XX. Estes denunciavam que os filhos das colônias de Portugal, principalmente os angolanos, não recebiam instrução pela metrópole, mas possuíam tal inclinação natural pelo saber, que aprendiam a ler e escrever de algum modo. (PADILHA, 1995).

Meus pais, logo que aqui chegaram, encontraram uma escola para as classes populares praticamente abandonada pelo poder público; a perda do status do professor; salários vergonhosos; o horário de estudos para as crianças era de quatro horas diárias, além, da demanda de uma qualificação docente.

Por tudo isso, valorizando a cultura angolana em todos os aspectos de uma realidade social singular, permito-me valorizar ainda mais a realidade que me abrigou e onde se processou minha formação como sujeito histórico. Nesse processo de mudança – com a saída de Angola em direção ao Brasil –, estabeleceu-se uma conjugação de diferentes culturas que interferiram na minha educação. Tudo isto me ajudou a trabalhar, no presente buscando captar a voz das professoras. Isso porque resgato na minha memória as dificuldades que a professora encontrava ao se deparar com uma aluna que estava fora de todo um contexto, até aquele momento. Lembro-me das várias anotações/correções em vermelho nos cadernos e livros. Mesmo assim, com a cor da caneta superando a cor do lápis, a professora foi aproximando-se, procurando atender-me individualmente. Não lembro quantas vezes houve um atendimento individual, mas lembro do carinho e atenção da primeira professora no Brasil (3ª série/ hoje, 2º Ciclo do Ensino Fundamental) – “tia” Dinah. Talvez estivesse inserida em sua prática uma preocupação com o respeito à realidade dessa nova aluna – eu.⁸

⁸Outras professoras não demonstravam preocupação em aproximar as realidades culturais presentes no contexto de sala de aula. Lembro-me de uma professora, que vou chamar de Vera Alice para manter o anonimato. Professora de português do 2º segmento do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, muito competente, mas ao mesmo tempo muito “severa” com os alunos, não gostava de tirar dúvidas, tínhamos que aprender o conteúdo ensinado no quadro logo de primeira, pois não gostava de repetir, ao mesmo tempo demonstrava descontentamento quando nós acertávamos o exercício de fixação da matéria, que geralmente valia nota para a prova evitando que fossemos para a prova final. Gostava de levar os alunos para a prova final e todos nós sabíamos que quem fosse não passaria em português.

Vivenciando esse contexto de tentativas e avanços de adaptação à nova realidade, é importante resgatar que há uma tendência nas práticas escolares de eliminar as diferenças decorrentes de variações linguísticas, contribuindo para a criação do mito em torno de uma língua padrão para se ter acesso à língua escrita. Essa tendência é reflexo de todo um movimento social e político gestado nos séculos anteriores, ganhando maior expansão no século XIX, com o intuito de eliminar as diferenças entre os cidadãos e fortalecer os Estados-nação. Assim a escola passa a ser espaço homogeneizador das diferenças. Na contramão, nos diria Konder (1998, p. 06), “tanto indivíduos como grupos têm a possibilidade de se esforçar para incorporar às suas respectivas culturas elementos das culturas alheias”, o que não significa anular a sua cultura em detrimento de outra.

Essa incorporação se processou, no meu caso, através da adequação à convenção da escrita e da fala utilizada no Brasil, pois havia/há no trabalho pedagógico a prática de se negarem as diferenças locais, quanto mais, neste caso, as diferenças da língua portuguesa. Assim, a escola inserida no movimento social e político, que privilegia uma única cultura, adota também uma única definição de leitor, um único estilo de texto privilegiado e acaba por estabelecer regras para os cidadãos. Segundo Gnerre (1987, p. 04):

todo o ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que ‘saber’: a) quando pode falar e quando não pode falar; b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos; c) que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usado.

Caso não haja adequação, nega-se o acesso à língua padrão. Há sempre o espaço de risco/criação em que transgredimos. No meu caso, a escola negou o uso de algumas palavras porque estavam distantes da compreensão de todos quando usadas no texto escrito, sendo substituídas por outras que eram reconhecidas e aceitas pelos colegas e pelos professores. A título de ilustração, lembro-me de algumas palavras que foram “retiradas” da minha linguagem escrita e falada para

Vera Lúcia marcou minha trajetória escolar ao negar o fenômeno “negociação da realidade” em sua prática pedagógica (VELHO, 1994, p. 21). Uma vez ela ficou muito chateada porque havia acertado o exercício todo, pois teria que me dar nota para não ir à prova final. Quando saiu a relação dos alunos que fariam prova final de português meu nome estava na lista e com muito medo fui falar com ela, pois não compreendia o motivo de ter ficado na matéria. Ela muito sem jeito e irritada lembrou-se do dia do exercício, verificou o caderno e teve que me dar a nota que faltava. Ela havia esquecido!

poder estabelecer a comunicação, por exemplo: talho – açougue; verniz – esmalte de unha; afia lápis – apontador; bolacha – biscoito; mola – pregador de roupa...⁹

Nessa trajetória escolar estava me constituindo, fazendo e refazendo a minha identidade individual enquanto participávamos – eu e meus colegas de turma – do mesmo processo, o ato de ensinar/aprender. Nossas fronteiras étnicas, sociais e culturais demarcavam aproximações é claro, mas também distanciamentos que constituíam a identidade individual de uma criança que rompera com sua história. Neste contexto compreendo, hoje, que havia necessidade, por parte da professora, de relativizar essas fronteiras sem negá-las, como ocorria frequentemente, silenciando-me ainda mais pela timidez e ao perceber-me excluída das relações sociais estabelecidas na organização da sala de aula. Não tinha clareza nessa época que o que faltava na prática docente é o que Velho (1994) caracteriza de “reconhecimento da diferença” por meio da negociação.

Ou seja, o preconceito cultural vivido nos finais dos anos 1970 ao entrar na escola brasileira poderia ter sido substituído pelo fenômeno da “negociação da realidade”: “... não só o conflito, mas a troca, a aliança e a interação em geral, constituem a própria vida social através da experiência, da produção e do reconhecimento explícito ou implícito de interesses e valores diferentes”. (VELHO, 1994, p. 21-22).

Vale a pena ressaltar que é neste processo pleno de contradições que foi sendo gerada uma inquietação que só foi compreendida/reconhecida quando passei a ser professora. O interesse pelo magistério, como nos aponta Gatti (1992), geralmente é encarado como uma opção secundária ou apenas conveniente. Mas não foi este o meu caso. Podia ser uma opção secundária, na visão dos colegas e familiares, mas para mim era a realização de um sonho: ensinar às crianças o que havia aprendido. Era muito mais, circulava/circula no imaginário social que

é sobre esses profissionais que repousa a responsabilidade de iniciar e encaminhar os cidadãos nas aquisições e construções de nossa cultura, de ajudá-los a adquirir as condições básicas de ter acesso a um conjunto de conhecimentos que lhes permitiria participar das sociedades humanas nas formas por elas assumidas neste final de século. (GATTI, 1992, p.11).

Assim sendo, entre a timidez formalizada no batimento cardíaco, nas bochechas avermelhadas, nas mãos suadas e a concretização do sonho, estava a

⁹ Algumas destas palavras são também faladas em algumas regiões do Brasil, mas utilizadas em outro contexto que não usado por mim.

intenção de ser uma profissional diferente. Diferente daquelas que não respeitaram a realidade cultural dos seus alunos; espelhando-me no trabalho daquelas que souberam olhar para a turma, em que me encontrava respeitando as suas especificidades. Konder (1998, p. 06) me ajudou a compreender que há perigos na relação com outras culturas. Na relação com outras culturas corre-se o risco da “descaracterização, perda de identidade, morte”, mas o perigo disso ocorrer depende da opção do trabalho pedagógico que se faz: “a cultura de cada pessoa ou de cada grupo humano é frequentemente mobilizada para tentativas de auto-relativização e de autoquestionamento, em função do desafio do diálogo”.

A imagem da professora está mergulhada em um movimento contraditório que, por um lado, traz em si elementos que a tornam mera executora de tarefas, levando-a ora a repetir discursos já prontos ora, a deles tentar escapar, através de ativismos, e, por outro, lhe instiga a compreender e superar os bloqueios desta prática, como uma profissional reflexiva.

A sala de aula torna-se complexa para as professoras por conviverem com diferentes realidades culturais. Precisam estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que tome conhecimento de como os discentes vivem, onde vivem... interpretar essas realidades singulares estabelecendo relação com o currículo escolar ao compartilhar conteúdos e contextos socialmente construídos. Nessa prática, a docente desloca-se entre contextos hierarquizantes, individualizantes e eliminando o nível de escolha de um determinado indivíduo para assumir contextos focados na identidade coletiva, na formação de sujeitos holísticos e igualitários.

Parece-me ainda que essa prática contribua significativamente com a constituição da sociedade brasileira. A escola não está deslocada da sociedade e, ao mesmo tempo, é composta por distintos contextos sociais que buscam a mesma escola para formalizar a educação escolar. Velho (1994, p. 29) contribui com a discussão quando lembra que professoras, alunos, equipe técnico pedagógica, familiares, entre outros sujeitos que compõem a escola, possuem “identidade veiculada a grupos de referência e implementada através de mecanismos socializadores básicos contrastivos, como família, etnia, região, vizinhança, religião etc.” possibilitando domínios e experiências mais diferenciadas.

A prática docente tendia à fragmentação no período em que estava na escola, na educação básica, negando a diversidade, a interseccionalidade, a pluralidade

cultural...porque os professores da época tinham dificuldade de lidar com o que não conheciam ou o que culturalmente não aprenderam a ver como normal. Isso é diferente hoje? No exercício docente, a partir de todos os avanços no debate teórico, como ficamos no campo da prática?

A política nacional de educação até os anos 1980 objetivava, a meu ver, massificar o conhecimento da professora através de propostas, que fragmentavam e mercantilizavam a vida cotidiana, feitas para seduzi-la. Segundo Giroux (1997), as escolas servem como instrumento de reprodução social fabricando trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado através de um conhecimento geralmente considerado parte do tecido da “falsa consciência”. A professora inserida nesse contexto parece estar amarrada a essa situação, impossibilitada de desenvolver um trabalho coletivo excluindo a possibilidade de diálogo com seus pares.

Assim, a organização escolar que valoriza uma prática pedagógica burocrática, coloca barreiras aos sujeitos ao desenvolverem-se no coletivo. Mas mesmo nesta situação é possível a professora atuar como sujeito individual e coletivo, pensando e atuando sobre a sua realidade e isso não se dá independente dos demais sujeitos inseridos no cotidiano escolar. Nessa relação com os seus pares, mesmo que limitada aos corredores e reuniões, a professora continua resistindo, pautando-se no que Lefebvre (1980 *apud* PENIN, 1995, p.13) sugere “certa independência entre o saber crítico e a atitude crítica”, adquirindo o caráter independente da partilha, do diálogo, longe de estabelecer-se uma relação de troca proveniente do discurso pedagógico fragmentado.

Neste sentido, considero importante que no espaço político da escola a professora tenha contato com o mais variado material teórico e metodológico possibilitando, através de discussões teórico-práticas, a apropriação dos objetivos educacionais e assumindo o papel de produtora da sua profissão com autonomia e responsabilidade. Portanto, é preciso reconhecer que o processo de produção-apropriação do saber pedagógico não tem sentido quando se dá “de cima para baixo” como imposição, mas que a escola é reconhecidamente espaço de produção a ser recriado diariamente pelas professoras, estudantes e todos que participam desta instituição e que representam a própria sociedade.

Nos anos 1980 e 1990 amplia-se o debate em defesa da escola pública, da qualidade do ensino e da política educacional voltada para a valorização da

diversidade cultural no interior da escola. Canen (1997) alerta que a escola brasileira atua em sociedade multicultural, mas que, na prática pedagógica curricular dos anos 1970 a 1990, ignorava-se a sua diversidade, pois trabalhava com padrões reformistas educacionais que “pasteurizavam” o trabalho docente em busca da homogeneização.

O contexto escolar passa a ser visto como lugar de dominação, mas também de resistência. Espaço de contestações, lutas e resistências. Isto significa ter clara a importância de professoras e alunos como sujeitos que visam as transformações; que criam formas de atuação docente e discente que viabilizem o diálogo e a pesquisa no cotidiano da sala de aula.

Os anos 1980 e 1990 apresentam discursos de novas legislações e reformas educacionais que visam superar uma prática pedagógica cristalizada dos anos anteriores estabelecendo-se, enquanto proposta educacional, pensar a humanidade a partir do oprimido como se refere Freire (1997): trabalhar para a emergência de uma política com base na atuação das classes populares; propor uma pedagogia da liberdade exigindo alfabetização com conscientização através de uma prática educativa que assinala para uma participação livre e crítica das educadoras e educandos. A educadora, ao desenvolver esse trabalho de conscientização – entendido não apenas como conhecimento e reconhecimento, mas também, como opção, decisão, compromisso – leva os educandos a se reconhecerem como sujeitos históricos produtores de saberes, produtores de cultura, ampliando a participação democrática das classes populares.

No entanto, a lógica do Estado mesmo defendendo a democracia mantém a não-participação, construindo barreiras contra a formação de uma educação que busque a humanização do homem e da mulher! Segundo a lógica dos dominadores a democracia é para os privilegiados, pois dominados não têm condições para participar democraticamente das decisões político-sociais do país.

Bourdieu (1996, p. 10) pensa o funcionamento da sociedade como um sistema de dominação e nega uma série de oposições construídas socialmente para justificar a homogeneidade e a linearidade no “campo de possibilidades”, promovida pela escola nas sociedades complexas, tornando cada vez mais marginalizada e impotente a maioria dos indivíduos e grupos sociais. As oposições tradicionais em sociologia são: “indivíduo/sociedade, individual/coletivo, consciente/inconsciente, interessado/desinteressado, objetivo/subjetivo etc.”

A defesa do autor inscreve-se na sociologia construtivista, que encontramos nas legislações e demais produções teóricas elaboradas a partir dos anos 1980. Opõe-se à separação das disciplinas, a ação individual e ao conformismo, propõe lógicas coletivas, com a participação permanente dos indivíduos “seja através de suas ações e reações recíprocas, seja através de suas representações (crenças, saberes, competências) que orientam suas condutas e suas ações”. O que significa nessa perspectiva, segundo Silva (2010, p. 116), apoiado na leitura de Bourdieu “uma construção permanente das relações sociais”.

A Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 (Ensino Fundamental) e 1998 (Ensino Médio), entre outros documentos são frutos da trajetória individual e coletiva de uma série de movimentos representados por intelectuais, professoras, estudantes... que possibilitaram no debate político revelar o funcionamento de uma série de desigualdades ocultas presentes nas práticas culturais e que se atrelam à origem histórica social da complexa sociedade brasileira, e, em especial, à escola.

O movimento da história localiza a Carta Magna em 1988 que propôs reconhecer as minorias, visando uma sociedade cidadã, democrática e justa. As reivindicações quanto à igualdade de direitos dos segmentos marginalizados historicamente: a mulher, a criança, o negro, o índio, o idoso, o pobre, os homossexuais, pessoas com necessidades especiais foram assumidas pelos governos por meio de políticas que buscassem recuperar o esquecimento de décadas de políticas públicas e sociais para essas minorias. As respostas dos governos em reconhecer as desigualdades não necessariamente conduziram a uma situação de igualdade social, política e econômica, mas, pelo menos, fortaleceram um sentimento pela igualdade por meio da luta dos excluídos. Há aqui um reconhecimento de que o país pode, por meio de suas práticas institucionais, fortalecer gente e não “subgente”. A Constituição Federal de 1988 possibilitou a oportunidade de participação do cidadão no jogo político sem quaisquer limitações econômicas, políticas e culturais. (BRASIL, 1988, art. 14§1º).

Mesmo considerada menos avançada e progressista quando do texto final em comparação ao processo de discussão, tem sido nos trinta anos de regulamentação

e implantação das conquistas estabelecidas pela legislação “um processo árduo, ainda inconcluso, com distintos graus de sucesso, estagnação e retrocesso, a depender da área política social analisada [...]. Ainda assim, parte importante das conquistas de 1988 foi mantida”. (IPEA, 2008, p. 08).

O início da década de 1990 foi marcado por uma profunda crise financeira do Estado brasileiro, que teve uma enorme repercussão nas políticas sociais. Para Tavares e Belluzo (2000) o ajuste fiscal, com abertura financeira, proposto pela cartilha neoliberal tornou-se incompatível a universalização das políticas sociais. Foi necessário alocar recursos de arrecadação federal das contribuições sociais para produzir superávits fiscais exigidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). O governo deu início a programas de reformas que desmantelaram a burocracia estatal e os direitos sociais consagrados pela Constituição de 1988. Houve um crescimento no endividamento público e privado com conseqüente enfraquecimento e fragilidade no financiamento do setor público nacional. É exatamente nesse cenário marcado por reajuste fiscal que é implementada a LDB nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, Lei nº 10.172 para o decênio 2001-2010).

O interesse por tais documentos está relacionado à formação de professoras e à valorização das profissionais da educação básica. Amplia-se o interesse quando a professora passa a ser colocada no centro do debate com a responsabilidade de responder pela maioria das mazelas sociais, familiares e educacionais de uma parcela significativa de crianças que se encontra no cotidiano escolar. A argumentação na construção de um novo projeto social é investir, nos anos 1990, no processo de globalização eficiente e competitiva. A LDB/1996 assume esse projeto social apresentando avanços legais, tais como: na área de organização e gestão da educação básica, no que se refere a competências de atuação das esferas de governo estabelecendo o princípio de colaboração entre os sistemas de ensino autônomos visando universalizar a escolarização obrigatória. Estabelece-se competência dos Municípios a Educação Infantil – creche e pré-escola – e dos Estados e Distrito Federal (DF) o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM); gestão democrática de ensino que deveria observar dois requisitos: a participação de todas as profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares; monitoramento dos estudantes do EF por meio do recenseamento, neste caso o poder

público e os pais/responsáveis assumem a responsabilidade de zelar pela frequência à escola assim como de proceder à sua chamada por meio do registro no diário escolar; elaboração do Plano Nacional de Educação pela União com a colaboração dos Estados, DF e Municípios visando superar os desafios tais como: a universalização no atendimento escolar, erradicar o analfabetismo, qualificar o ensino, formar para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país. (IPEA, 2008).

Nesse sentido, uma série de medidas preparatórias foram adotadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC): Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio foram instituídas em 1998 assim como os PCN no âmbito desse nível de ensino. No mesmo ano, o MEC institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que objetiva “avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao término da educação básica”. (IPEA, 2008, p. 32). Mesmo não sendo obrigatório passou a ser utilizado por um número grande de instituições para ingresso ao ensino superior contribuindo para a ampliação do universo de estudantes nesta etapa de ensino.

Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira. Em 2008 a Lei nº 11.645 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e das culturas dos povos indígenas brasileiros. Como ações de reparação do povo negro e indígena, as Leis de 2003 e 2008, respectivamente, são também consideradas Leis estratégicas para o enfrentamento do racismo, além de rever o currículo escolar, a noção de qualidade de educação e pensar no país enquanto nação.

Nesse cenário, nosso interesse volta-se para a mulher professora da escola pública e para a possível prática pedagógica que caracterizo de “interseccional interdisciplinar e transversal” desenvolvida pela mesma nos primeiros anos da educação básica. Nestes termos considera-se que a professora precisa estar preparada para atender ao que está previsto nos documentos, leis, decretos, planos elaborados a partir da CF/1988, pois a mesma terá que ter conhecimento e habilidade/competências para trabalhar os conteúdos previstos no currículo escolar, os temas transversais e demais temáticas que atravessam o cotidiano escolar. Destacam-se poucos esforços historicamente em defesa de uma política de formação docente que se configure em investimentos consistentes, efetivos, adequados à

carreira docente e muito mais a desvalorização social da profissão com consequências para a qualidade do ensino em todos os níveis.

A tarefa de aplicação dos PNE demanda um esforço coletivo entre União, Estados e Municípios na concretização das ações e das políticas presentes no corpo dos documentos, principalmente no que tange ao acompanhamento, supervisão e assessoria técnica na elaboração dos planos decenais pelos Estados e Municípios. A articulação de ações coletivas não se confirmou durante o PNE 2001-2010, mas se fortalece como prioridade no PNE, Lei nº 13.005 para o decênio 2014-2024.

Considera-se que no momento de formulação e implementação de uma dada política pública é necessário observar tantos os aspectos objetivos referentes aos equipamentos públicos, disputas, serviços quanto questões voltadas às concepções dos sujeitos sociais envolvidos no processo. Nessa direção, Arretche (2001, p.49) observa que a implementação é uma cadeia de relações entre os que formulam e os que implementam a política situados em posições distintas dentro do governo, e isso sugere “que a maior proximidade entre as intenções do formulador e a ação dos implementadores dependerá do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa”.

Isso implica, de acordo com Lobato (2004, p. 242), superar a distância entre as políticas tal qual foram formuladas e sua implementação, voltando atenção para o “papel dos participantes e interessados na política [...], a estrutura e a dinâmica de decisão dos agentes, as especificidades de cada um e as relações entre os níveis de governo”.

Neste estudo há de se ressaltar a promoção social voltando nossos olhos para a política educacional sustentando a premissa que a educação da população é ferramenta fundamental – não a única – para o desenvolvimento de um país à medida que amplia “habilidades, capacidades e inclusão produtiva da população” (CASTRO, 2012a, p. 1016). Potencializa, assim, a participação no debate em torno das questões sociais, econômicas e políticas do país.

Ao considerar as inúmeras questões postas em torno do tema da educação, sua complexidade e correlação com os fatores sociais, políticos e econômicos, para o desenvolvimento desta tese optou-se por um recorte que prioriza as discussões dos grandes desafios da política educacional brasileira do século XXI tomando como objeto de estudo uma determinada realidade pública municipal localizada na cidade

de São Gonçalo, hoje a segunda maior cidade da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Mais especificamente, no contexto escolar identifica-se a mulher professora como sujeito interseccional que assume, a partir dos avanços no Século XX, a dupla função: fortalecer sua participação ativa na sociedade como cidadã como, também, se perceber como responsável por promover o fortalecimento de novas gerações sob a perspectiva do empoderamento e equidade nas relações de gênero, norteadas pela diversidade e pluralidade nas questões étnicas e culturais.

A escola como mecanismo invisível de seleção social e de transmissão de uma herança cultural não perceptível foi rompida pela “elaboração de uma razão teórica da ação (a lógica da lógica)”. (SILVA, 2010, 118). No entanto, na atualidade, o sentido prático, a prática da prática e a possibilidade de ação foram interrompidas pela denúncia de que alguns professores estão "mal-intencionados" em sala de aula ao discutir questões como violência de gênero, identidade, pluralidade cultural, sexualidade... e as possíveis formas de interseccionalidade que envolvem os temas. Está em curso a formação de um grupo de conservadores que se colocam contrários ao processo de desenvolvimento de políticas públicas de igualdade, assim como, contrários à inclusão de uma perspectiva de gênero no ensino que atue interseccionalmente sobre todas as formas de preconceitos e discriminações, não somente de gênero. Entre esse grupo destaca-se o Movimento Escola Sem Partido que distorce a Teoria de gênero caracterizando-a de “ideologia de gênero”. Essas discussões constituem o pano de fundo do momento atual e será discutido durante o desenvolvimento desta tese.

Como dito anteriormente a perspectiva do estudo volta-se para a mulher professora da escola pública municipal. Para nós, o estudo ora apresentado se reveste de relevância por considerar que é desafio das políticas de formação de profissionais da educação possibilitar aos profissionais que estão em serviço “sólida formação humana e que esta relaciona-se diretamente com a sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade” (FERREIRA, 2008, p. 110). Desafio esse que carece de iniciativas e esforços dos poderes públicos, assim como da sociedade como um todo, para se tornar realidade visto que o aluno mudou, suas expectativas em relação à escola são outras.

A defesa dos documentos e debates promovidos nas últimas décadas do século passado é por uma prática pedagógica democrática, interdisciplinar que promova a transversalização do currículo a partir de temas presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, portanto, uma prática pautada na concepção sócio histórica.

Na perspectiva de dar visibilidade à mulher professora por entender que somos em maioria na população brasileira e na composição do primeiro segmento da educação básica, questiona-se: em que medida a mulher professora que atua na escola pública desenvolve em sua prática pedagógica a “interseccionalidade interdisciplinar e transversal” diante das demandas identidade, diversidade cultural, gênero e conteúdos curriculares aproximando-se do aluno como sujeito histórico? Como esta mesma mulher professora se posiciona diante da crítica à prática docente promovida pelo Movimento Escola Sem Partido ao se referir à “Ideologia de Gênero”? A mulher professora vista duplamente, como instrumento do desenvolvimento e como potencializadora de políticas públicas educacionais, pelo papel que desempenha na escola, tem contribuído de que forma com iniciativas pedagógicas, ainda que de forma incipiente, para colocar em prática a perspectiva de gênero de forma interseccional, interdisciplinar e transversal?

Objetiva-se analisar as percepções da prática pedagógica de mulheres professoras de uma escola pública municipal de São Gonçalo/Rio de Janeiro visando identificar, em suas falas, pistas que fortaleçam uma prática docente que promova a “interseccionalidade interdisciplinar e transversal” em torno das demandas identidade, diversidade cultural, gênero e conteúdos curriculares. Para tal o estudo propõe identificar possíveis formas de capacitação – formais ou informais – acessadas pelas mulheres professoras dessa escola; identificar o posicionamento de mulheres professoras a respeito do Movimento Escola Sem Partido ao se referir à “Ideologia de Gênero”; e registrar as percepções das mulheres professoras em relação aos temas propostos: gênero, interdisciplinaridade, conteúdos curriculares.

A escolha do método e do referencial teórico é uma preocupação que se faz presente neste momento. O risco de que a escolha possa manter coerência interna entre teoria e metodologia se faz presente, isto porque não existe uma separação entre esses dois aspectos, o método na obtenção dos dados também é o método de pensamento porque existe uma profunda articulação entre observação e reflexões,

num movimento dialético de ir e vir contínuo a caminho de novas teorizações. É assim que ao realizar o levantamento de fontes de referência a partir dos anos 1980 para a realização do levantamento de dados e sua análise optamos por livros, artigos de periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado. Essas produções que evidenciam o “estado da arte” possibilitaram examinar junto às legislações, projetos de lei, documentos produzidos a partir das legislações, os referenciais teóricos que subsidiariam o estudo no doutorado. (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Caracteriza-se o estudo como exploratório apresentando um inventário, com descrição e análise, do Colégio Municipal Presidente Castello Branco (CMPCB), localizado no Bairro do Boaçú em São Gonçalo/Rio de Janeiro, à luz das palavras chave “Gênero e Educação”, “Interseccionalidade Interdisciplinar e Transversal” e “Prática Pedagógica” chamando atenção para o debate sobre o papel da mulher professora e seu posicionamento em torno do Movimento Escola Sem Partido ao citar a “Ideologia de Gênero”.

Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986) quando se remetem a uma abordagem qualitativa alertam para o fato de que nela estabelece-se o contato direto entre a pesquisadora com o ambiente e a situação estudada: o Colégio Municipal e a prática docente de mulheres. O tipo de pesquisa utilizado na investigação está apoiado na análise de depoimentos por meio da história oral. Depoimentos que reconstroem o passado através das impressões, vivências, lembranças de mulheres professoras que se dispuseram a compartilhar suas memórias com a coletividade e assim possibilitar um conhecimento vivido/atual do cotidiano da prática docente mais rico e dinâmico do CMPCB.

Matos e Senna (2011) ao se referirem ao que significa história oral citam Alberti (1989):

A história oral pode ser entendida como:
“um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. [...]”. (ALBERTI, 1989 *apud* MATOS e SENNA, 2011, p. 97).

Assim, os dados foram coletados no contexto da própria escola, em reuniões pedagógicas e por meio de questionário (**Anexo 2**) e entrevistas (**Anexo 3**). Fez-se necessário estar atenta a todos os aspectos presentes na situação estudada tentando interligar diferentes pontos, o que direcionou a escolha e a utilização de instrumentos

adequados que possibilitassem um maior grau de visibilidade da totalidade do fenômeno estudado. Dentre os instrumentos, dois se revelaram essenciais: a observação e as entrevistas. Define-se como sujeitos da pesquisa, mulheres professoras que atuam nos anos iniciais da Educação Básica (1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental) no Colégio Municipal Presidente Castello Branco nos turnos da manhã (10 turmas) e/ou tarde (9 turmas), totalizando 19 turmas no ano de 2019.

Com relação à observação, esta coloca a pesquisadora face a face com as observadas, participando das reuniões pedagógicas semanais (março a maio de 2019) onde se estabelecia o contato com o cotidiano da prática docente dessas mulheres professoras. A minha participação era constantemente avaliada, pois, como observadora privilegiada questionava-me se deveria manter-me afastada dos acontecimentos ou participar das atividades propostas junto com as demais colegas, mulheres professoras. Recorro a Taylor e Bogdan (1986) para afirmar que a observadora caminha no fio tênue que separa o ficar atentamente observando e o participar ativamente das observadas.

Além deste instrumento, as entrevistas assumiram uma dimensão dialógica e se tornaram essenciais para a compreensão do objeto da pesquisa. Coerente com o referencial teórico já explicitado, esta investigação implica necessariamente numa metodologia que se centraliza na dialogicidade, pois a pesquisadora não pode pensar o objeto sem as pesquisadas. Ao referir-se à compreensão das entrevistas, Jobim e Kramer (1996), nos remetem à necessidade de estimular o relato da relação do sujeito investigado com a construção de ciência e as concepções de ciência que embasam suas teses. As entrevistas são tomadas, pois, no sentido dialógico, visando mais a construção e a reconstrução de sentidos que a aplicação de perguntas.

A análise de conteúdo, enquanto metodologia, para a análise dos dados foi utilizada, no sentido definido por André (1983), enquanto forma de investigação do significado dos dados obtidos através da análise da observação, questionário e entrevistas.

Sintetizando, a proposta deste estudo nos mobiliza pela possibilidade de levantar questionamentos acerca das políticas de proteção social por meio da educação e, em especial, sugerir reflexões sobre o papel das mulheres professoras

em suas ações pedagógicas em fomentar a “interseccionalidade interdisciplinar e transversal” em suas práticas pedagógicas.

Tais reflexões possibilitam contribuir com o debate sobre a categoria de gênero e “interseccionalidade interdisciplinar e transversal” na prática pedagógica, ao nos voltar para o papel da mulher professora no contexto escolar.

Para dar conta dessa trajetória dividi a tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discuto as potencialidades e as impossibilidades do Brasil em manter-se em um regime democrático, afastando-se do processo de mobilização poliárquico, por conta do fortalecimento de grupos conservadores na sociedade brasileira e mundial. No caminho dessa discussão, localiza-se um projeto de política social que incorpora boa parte da população à vida democrática por meio do reordenamento da política social e dos ciclos de reforma no Brasil, que apontavam para alterações, a partir da Constituição de 1988, na estrutura organizacional do sistema de proteção social e o fortalecimento de uma institucionalidade democrática. A educação encontra-se nesse processo de reestruturação, por isso o capítulo abre-se para o processo de reforma no setor educacional brasileiro encontrando na mulher professora a possível agente de transformação no fortalecimento da cidadania brasileira e democrática. Contextualiza-se, assim, a política de educação proposta a partir de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (2001-2010) ao refletir sobre a formação de professores e a qualidade de ensino, compreendendo que é basilar investir na formação dos profissionais da educação para que possamos romper com a inclusão tímida das questões de gênero no cenário educacional aprofundando-a dentro de uma perspectiva interseccional.

O segundo capítulo está voltado para a perspectiva de gênero como ferramenta analítica na produção de conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais e visa entender o lugar social das mulheres a partir do campo político e teórico-epistemológico dos estudos feministas. No entanto, o objetivo central do capítulo é discutir gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal”, e para tal, apresenta-se individualmente cada conceito antes de estabelecer que entendo os estudos de gênero como, necessariamente, transversais, interseccionais e interdisciplinares. A defesa da perspectiva de gênero “interseccional interdisciplinar e transversal” na prática docente se aproxima da proposta sócio histórica de ensino. O capítulo localiza o debate sobre gênero nas políticas

educacionais brasileiras identificando o Plano Nacional de Políticas para Mulheres e o Plano Nacional de Educação. Como políticas de Estado propõem o combate a todas as formas de discriminação existentes na escola identificando a professora como sujeito multiplicador de políticas que promovam ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual. O modelo de política social brasileira adotado nas últimas décadas, que privilegia políticas transversais, encontra-se em risco por conta do descontentamento de representantes da sociedade com as forças governamentais emancipatórias trazendo a pauta o termo “ideologia de gênero” promovido pelo Movimento Escola Sem Partido. Ambos são objeto de reflexão no próximo capítulo.

No terceiro capítulo reflito sobre a mobilização no Senado e na Câmara contra o termo gênero no contexto de aprovação do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024) assim como outros documentos no cenário educacional. Registra-se a inexistência do termo “ideologia de gênero” no documento citado, como defendem os defensores do Movimento Escola Sem Partido. Neste mesmo capítulo registram-se a vitória da bancada conservadora na mudança do texto do PNE compreendendo que a escola assumindo o debate sobre gênero e orientação sexual fortaleceria o fim da família. Destaca-se assim os Projetos de Lei que tramitam na Câmara reforçando a prática pedagógica conservadora no âmbito da sala de aula/escola, criminalizando os professores que desenvolvam ações educativas e promovendo claramente o retrocesso político, social e educacional brasileiro. Finaliza-se o capítulo com a análise dos impactos da “ideologia de gênero” sob a perspectiva docente e, visando ampliar o debate, estabelecido teoricamente, propõe-se compreender a mulher professora no cotidiano de uma Escola Pública Municipal de São Gonçalo/Rio de Janeiro.

Os dados coletados durante os registros da observação, análise bibliográfica, questionário e entrevistas fundamentam os capítulos quatro e cinco desta tese. Assim, no capítulo quatro apresento a cidade de São Gonçalo, o Bairro Boaçu, para localizar no bairro o Colégio Municipal Presidente Castello Branco onde foi realizado o estudo de caso. Ao apresentar o CMPCB registro também as falas das Professoras entrevistadas acerca do Colégio. Destaco no processo de aproximação com a escola como se deu o contato com as professoras, quem são essas mulheres e como se percebem professoras.

Já no capítulo cinco situo os conceitos “interseccionalidade, interdisciplinaridade e transversalidade”, a discussão de gênero na escola, a posição sobre o Movimento Escola Sem Partido ao se referir à “ideologia de gênero” na visão das professoras, para compreender como as mulheres professoras do CMPCB contribuem com o debate sobre gênero, pluralidade cultural, sexualidade, orientação sexual, violência e diversidade no ambiente escolar.

Por fim, concluo a tese com algumas considerações; entre elas destaco que as pistas identificadas no cotidiano das mulheres professoras entrevistadas as localizam distantes de uma prática pedagógica “interseccional, interdisciplinar e transversal” diante das demandas dos conteúdos curriculares e as questões gênero, sexualidade, orientação sexual, pluralidade cultural, violência e diversidade no ambiente escolar. Desempenham, em sua maioria, muito mais o papel na busca pela prática pedagógica neutra, como dito pelas professoras, ao se colocarem contrárias à perspectiva emancipatória de educação e do debate sobre as relações de gênero, da diversidade e transversalidade em conjunto com a família para a formação de uma educação e de uma consciência cidadã. Neste caso, mesmo sem saber, acabam por assumir o discurso do Movimento Escola Sem Partido ao compreender escolarização apenas como instrução.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Objetiva-se no capítulo apresentar potencialidades e impossibilidades do Brasil se constituir em uma Poliarquia tendo por base os estudos de Dahl (1997), Tocqueville (2000) e Putnam (2007), estabelecendo aproximações entre tais teorias; identificar os dois ciclos de reforma no Brasil que apontavam para alterações na estrutura organizacional do sistema de proteção social e o fortalecimento de uma institucionalidade democrática no país; e, por fim, discutir a qualidade de educação como potencializadora desse fortalecimento democrático. Outro item visa analisar o PNE (2001-2010) em torno da formação docente, por entender que integra a política de educação que se consolidou na CF/1988 e na LDB/1996. A proposta do estudo registra ações referentes ao “magistério da educação básica” com base na Lei nº 10.172, PNE 2001-2010, identificando avanços, limites e desafios.

1.1 REFLEXÕES SOBRE DEMOCRACIA – DAHL, PUTNAM E TOCQUEVILLE

Os sistemas de proteção social e sistemas educacionais apresentam distintas configurações e são reflexos da natureza das relações sociais que cada sociedade estabelece, definindo funções do Estado e da sociedade. A leitura das políticas governamentais de educação enquanto resultados das disputas de distintos projetos e forças sociais, que se dão no interior do Estado, mas também fora dele, estabelecem um vínculo com questões sociais mais amplas. A sociedade ao longo da história, então, vem construindo mecanismos estatais que terão diferentes funções e propósitos. A esses mecanismos chamamos de políticas públicas e/ou sociais, projetos e programas governamentais.

Segundo Souza (2006) nas últimas décadas observamos o afloramento do campo do conhecimento denominado políticas públicas, bem como as instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação/análises. Dentre os fatores que contribuíram para o ressurgimento de tais

discussões podemos citar a adoção de políticas restritivas de gasto, principalmente nos países periféricos como é o caso do Brasil.

Após a Segunda Guerra mundial, com condições favoráveis uma nova forma de Estado de Bem-Estar Social, que convencionou chamar de modelo Beveridiano, é experimentada. Este modelo caracterizou-se pela incorporação (e ampliação) dos direitos sociais com as políticas de mercado. O Estado além de promover a proteção social através de acesso a sistemas de saúde, educação, trabalho, FGTS¹⁰, seguro desemprego, teria o papel de estimular - e não apenas controlar - a expansão econômica, principalmente através de políticas desenvolvimentistas de alocação de infraestrutura.

Assim, as políticas são ações realizadas por gestores da administração pública, na tentativa de garantir a materialização dos direitos sociais. Neste sentido, a formação de políticas públicas é uma etapa na qual se define leis respaldadas em estatutos criados dentro das esferas federais, estaduais e municipais (SILVA e COSTA, 2002).

A política social é entendida neste estudo

como sendo um conjunto de políticas, programas e ações do Estado, com o objetivo de efetuar a *proteção* e a *promoção social* em respostas aos direitos sociais e a outras situações não inclusivas nos direitos referentes às contingências, necessidades e riscos que afetam vários dos componentes das condições de vida da população. (CASTRO, 2012a, p. 1018).

A escolha de tal definição leva em conta que um sistema de proteção e promoção social não é uma estrutura simples. Isto porque leva em consideração uma série de programas e ações do Estado voltadas para as necessidades e direitos sociais que interferem na vida da população nos componentes das condições básicas e no que diz respeito à pobreza e a desigualdade. (CASTRO, 2012b).

Pensar em política social é pensar em democracia sob o ponto de vista de um regime que incorpore boa parte da população à vida democrática. O grande desafio da sociedade brasileira no final do século passado foi se manter urbana, industrializada, com elevados índices de riqueza, educação etc. (moderna), com crescimento econômico e aumento contínuo no padrão de vida dos indivíduos (dinâmica) e plural, ainda que não igualitária. Embora não seja condição única, uma sociedade moderna, dinâmica e plural é fator decisivo para o sucesso da poliarquia.

¹⁰ Fundo de Garantia do Tempo de Serviço.

Dahl (1997) utiliza esse termo para se referir à concepção de democracia que reúne as metas da soberania popular e da igualdade política com as condições da modernidade.

No contexto político social atual problematiza-se sobre as possíveis potencialidades e/ou impossibilidades do Brasil se aproximar ou não da implantação da perspectiva de um regime poliárquico em pleno século XXI e esse debate deixa claras as brechas que possibilitam grupos conservadores fortalecerem um regime antidemocrático.

Dahl (1997, p. 31) define poliarquia:

como regimes relativamente (mas incompletamente) democratizados, ou, em outros termos, as poliarquias são regimes que foram substancialmente popularizados e liberalizados, isto é, fortemente inclusivos e amplamente abertos à contestação pública.

Define então o processo de modernização de um regime de governo com base em duas dimensões: “a contestação pública e o direito de participar em eleições e cargos públicos” (p.29).

Neste contexto, o governo assume a responsividade diante das preferências dos cidadãos considerados como iguais politicamente; garantindo oportunidades plurais a partir das seguintes garantias:

1. Liberdade de formar e aderir a organizações;
2. Liberdade de expressão;
3. Direito de voto;
4. Elegibilidade para cargos públicos;
5. Direito de líderes políticos disputarem cargos;
6. Fontes alternativas de informação;
7. Eleições livres e idôneas;
8. Instituições para fazer com que as políticas governamentais dependam de eleições e de outras manifestações de preferência. (DAHL, 1997, p. 27).

No Brasil temos quase todas essas garantias estabelecidas, no entanto, não acontecem plenamente. Essas garantias vão apontar, no caso brasileiro, como se deu o acesso aos direitos, ao desenvolvimento das práticas políticas e sua atuação, o desenvolvimento econômico e a garantia ao civismo e a participação.

A “liberdade de formar e aderir a organização” e “direito de voto” não ocorreram plenamente devido ao nível de desigualdade presente na formação da sociedade brasileira que limita a formação das organizações.

O “direito de voto” foi uma conquista tardia porque antes o brasileiro conquistou os direitos sociais¹¹ para depois – no período de 1930 – adquirir o direito político. Inicialmente o direito político restringia-se aos grupos privilegiados e progressivamente esse direito foi ampliado aos setores social e economicamente desfavoráveis, como exemplo, passa a ser garantido aos iletrados o direito ao voto. A participação da população com a conquista do direito ao voto foi afetada em vários momentos da história – comprometendo a garantia “eleições livres e idôneas” de Dahl de se efetivar de fato no Brasil.

A partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, o corporativismo vem para “disciplinar” a burguesia. O Estado promove o universalismo de procedimentos com ênfase na sociedade civil, ao programar um sistema de mérito baseada na noção de patrimonialismo, no sentido utilizado por DaMatta. (SOUZA, 2009). Neste contexto, estamos em um processo inicial de hegemonia fechada partindo para uma hegemonia inclusiva ao incorporar o direito ao voto pela população analfabeta. O voto do analfabeto sofreu ao longo da história algumas restrições; somente em 1985, com a Emenda Constitucional de nº 25, a população analfabeta recupera o direito de votar em caráter facultativo e, em 1988, de forma permanente e consensual.

A conquista pela consciência política por meio da participação eleitoral no caso brasileiro ainda está em processo visto que um maior número de pessoas é incorporada ao campo eleitoral, possibilidade do voto, mas sem aumento da contestação política – importante para a constituição de uma poliarquia competitiva. Segundo Nunes (2004), o caminho da incorporação da população à possibilidade de participação eleitoral ocorre “sem contestação e sem consciência política”, o que possibilitou a constituição de relações clientelistas e de obediência política.

Para Dahl há uma correlação entre desenvolvimento sócio econômico e poliarquia inclusiva ou quase-poliarquia, ou seja,

Quanto maior o nível sócioeconômico de um país, maior a probabilidade de que seu regime seja uma poliarquia inclusiva ou uma quase-poliarquia [...]. Se um regime é uma poliarquia, é mais provável que ele exista num país com nível de desenvolvimento sócioeconômico relativamente alto do que num país de nível mais baixo. (DAHL, 1997, p. 77).

¹¹ Exemplificando: a libertação dos escravos em 1888; o voto feminino data de 1932, mas somente em 1935 as mulheres puderam de fato votar (interrompido no Regime Ditatorial – 1937–1945). A conquista dos direitos sociais citados se deve a possibilidade da população ter liberdade – dependendo do período da história brasileira – de aderir a movimentos sociais e participar de organizações, atendendo parcialmente ao longo da história as garantias “liberdade de formar e aderir a organizações” e “liberdade de expressão”.

A sua premissa chama atenção que o país para se desenvolver como uma poliarquia competitiva é necessário que a sociedade e a economia no país:

- a) forneçam alfabetização, educação e comunicação;
- b) criem uma ordem social mais pluralista do que centralmente dominada;
- c) impeçam desigualdades extremas entre as camadas politicamente relevantes no país. (DAHL, 1997, p. 85).

Nossa argumentação aponta para a “liberdade de expressão” e “fontes alternativas de informação”, pois a igualdade e a desigualdade promovidas em uma sociedade industrial moderna afetam diretamente a hegemonia e a competição política, por meio de duas variáveis citadas por Dahl (1997, p.91): “a distribuição de recursos e habilidades políticas e a criação de ressentimento e frustrações”.

Localiza-se a primeira variável ao analisar o caso brasileiro. Sociedade agrária que evidenciou um nível extremo de desigualdade na distribuição de recursos-chave a população: saber, riqueza, renda, status e poder, conseqüentemente desigualdade em recursos políticos. Neste contexto, fortalece um sistema não-poliárquico.

Quando se industrializa espera-se uma mudança profunda na natureza das igualdades e desigualdades entre os cidadãos. O Brasil nesse processo procurou reduzir significativamente essas desigualdades, principalmente a partir do final dos anos 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, acaba por dispersar as desigualdades.

Souza (2012, p.21) chama de “cegueira social” porque não se enxerga as classes sociais que compõem e estruturam a sociedade fortalecendo a “distorção da realidade vivida e violência simbólica, que encobre dominação e opressão injustas”. Essa distorção, por ser justificada pela in-corporação da dimensão simbólica de luta por justificação, é uma forma de dificultar a mobilização política e a ação coletiva organizada o que implica privilegiar positivamente alguns e estigmatizar outros.

O autor faz uma crítica “feroz” aos cientistas políticos que não conseguem ver a sociedade brasileira e seus conflitos de fato, e explica que os graves problemas sociais e políticos são superficialmente percebidos à medida que os relacionam a questão de gestão de recursos. Neste caso cria-se uma falsa impressão de que os problemas sociais que reforçam a desigualdade entre os brasileiros são conhecidos faltando uma “gerência” eficiente para solucioná-los. A questão para reflexão com base em Souza (2009, p. 25-26) é: “deixar de nos avaliar como ‘economia’, [...] e começarmos a nos avaliar como ‘sociedade’”.

Souza (2012, p. 45) alerta para a compreensão dos batalhadores brasileiros por meio de um processo que não associe classe à renda, mas que entenda todo o processo de transmissão afetiva e emocional de valores, processo esse invisível, que se dá na socialização familiar – e nas relações sociais, como na escola – e construindo indivíduos com capacidades muito distintas. No entanto, a proposta social pautada no liberalismo, enquanto doutrina da liberdade econômica e política individual, é fundamento básico de qualquer regime democrático. Ou seja, “sem as garantias liberais consolidadas constitucionalmente não existe liberdade individual possível”; assim, como podemos verificar as garantias sugeridas por Dahl (1997) estão parcialmente conquistadas no Brasil.

A legitimação desse processo de dominação social fortalece a fragmentação do vínculo de pertencimento social coletivo dificultando, assim, aderir a organizações coletivas.

A existência de uma nova classe média – classe de “emergentes” – importa para a prática da política transformadora porque foram eles que ajudaram a mudar a economia e a sociedade brasileira a partir dos anos 1990. (SOUZA, 2009, p.11). A transição demográfica, econômica, social e política encontra na nova classe trabalhadora as modificações mais transformadoras de sua história. No entanto, “debaixo dessa classe média emergente e do número relativamente pequeno de assalariados relativamente estáveis e qualificados, há uma massa de trabalhadores pobres”, que Souza (2012, p. 19) chamou de “ralé brasileira”, “vítima ainda de incapacitações e de inibições que não se limitam à falta de oportunidades econômicas”.

Souza (2009; 2012) nos ajuda a concluir que o Brasil nos anos 1990 passou por um processo de transformação na ordem sociopolítica por meio do investimento de políticas sociais de combate à pobreza, se aproximou dos movimentos sociais, possibilitou espaço de participação e contestação, utilizou-se da estratégia da conciliação para negociar com a oposição, aumentou o acesso à educação básica e superior, mas ainda há muito por fazer para que a democracia saia do papel e passe para a democracia da ação.

Nos últimos anos do século passado e os primeiros anos deste século o autor reconhece o aparecimento de uma parcela da população que sai da linha da

subcidadania para a conquista da cidadania, o que denominamos um caminho à poliarquia.

Entende-se que a participação política e a democracia apresentam possíveis pontos de convergência para essa conquista social. E que isso requer o respeito à diversidade, à pluralidade cultural, assim como, reflexões sobre: a persistência da discriminação contra as mulheres presente nos materiais didático pedagógicos e no currículo escolar, as desigualdades entre os sexos e os significados subjacentes a essas desigualdades, o fracasso escolar que marca a trajetória escolar de meninos e meninas de maneira distinta, as relações de gênero... A consolidação de uma sociedade democrática, cidadã, plural, depende de recursos muito bem aplicados na educação, além da inclusão da perspectiva interseccional de gênero na formação das futuras professoras da Educação Básica e do Ensino Superior que possibilite a revisão escolar e que inclua as dimensões etnia, orientação sexual e cultura.

O debate acerca dos pontos de convergência entre as perspectivas teóricas de Tocqueville (2000), Dahl (1997) e Putnam (2007) destaca, inicialmente, que tais cientistas políticos contribuíram enormemente com as inúmeras reflexões acerca da democracia no século XIX-XX.

Tocqueville olha para a sociedade americana. Ao estudá-la mostra a passagem do cidadão americano, no início do século XIX, submetido a um regime feudal em uma sociedade ainda escravocrata, a uma herança capitalista iniciante. Deslumbra-se com a igualdade de condições – ideia central em seu estudo. Nesse contexto, o autor questiona a onipotência da maioria da população e o Estado centralizador – que ameaça a autonomia do cidadão – em defesa das minorias e a descentralização administrativa por meio da liberdade, como por exemplo, a liberdade de imprensa e de filiação a associações políticas.

Para o autor, a igualdade só teria importância se conduzisse à autonomia política, se não o fizesse geraria a anarquia; assim, a busca por interesses individuais levaria à servidão do Estado.

A democracia, para Tocqueville (2000), é uma mudança de regime político, mas principalmente é uma nova forma de organização social, nestes termos, a democracia consiste no desenvolvimento de igualdade de condições, permitindo a todos e a cada um individualmente alcançar o bem-estar comum.

Os Estados Unidos, na época de seu estudo, praticavam uma centralização governamental e não apresentavam centralização administrativa. O que o admirava nas instituições americanas era justamente os seus efeitos políticos: “Nos Estados Unidos, a prática faz-se sentir por toda parte. É objeto de anseios desde a aldeia até a União inteira. O habitante liga-se a cada um dos interesses de seu país como aos seus próprios”. (TOCQUEVILLE, 2000, p. 79).

Por isso, destaca a importância das associações devido à inexistência hereditária de condições da população, que dificulta acessar a esfera estatal/pública. Somente por meio da prática associativa o cidadão – independente e frágil – conseguiria se fortalecer para assegurar o caráter de democracia.

No entender de Tocqueville (2000), a prática associativa possibilita aprendizado político e democrático. Esse aprendizado estaria na pactuação e em todas as formas de associativismo. Então, seu temor relacionava-se a ideia da sociedade ficar vinculada a interesses individuais – neste caso, valoriza a liberdade corrompida pela paixão de igualdade. Dessa forma não geraria bem-estar político, mas conformismo.

Sugere abrir mão dessa liberdade em busca da igualdade de direitos e condições sociais iguais para todos compreendendo a igualdade como algo que pode gerar benefício coletivo. Justamente aqui se encontra a lógica associacionista. Portanto, o uso das associações – políticas – combate o despotismo democrático e o individualismo.

A passagem do indivíduo a cidadão é para Tocqueville a questão central dentro da democracia. O “segredo” das sociedades democráticas é estabelecer igualdade de condições por meio da arte de se associar possibilitando, assim, a cooperação entre os cidadãos. Por isso, sua defesa é, “que o número de associações cresça proporcionalmente ao número da igualdade de condições presente na democracia.”(JORDÃO, 2016, s.p.).¹²

Em síntese, é a igualdade de condições, e não a liberdade, o aspecto fundamental que caracterizaria a democracia. No entanto, Tocqueville previa o individualismo nas sociedades modernas. Tal expectativa, vinculada ao economicismo e ao consumismo conduziria ao isolamento social dos cidadãos e a

¹²JORDÃO, Claudia. Resenha parcial da obra “A democracia na América” de Tocqueville. Disciplina: Estado, Sociedade e Cidadania ministrada pelo Prof. Dr. André Brandão no Programa de Pós-Graduação em Política Social. Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói, fev. de 2016. (*mimeo*).

atitudes alheias à virtude cívica e ao engajamento público. Por isso o risco de que os interesses individuais comandassem a perda de liberdade e da dignidade humana era uma de suas preocupações.

Sua preocupação está diretamente relacionada às condições sociais, políticas e econômicas como fatores condicionantes da atividade pública. Acreditava no fortalecimento da ação política dos cidadãos dotados de espírito cívico apoiado em laços de solidariedade e de ampla participação no processo político da nação.

Neste sentido, a experiência prática dos americanos, seus hábitos, suas opiniões, seus costumes e, sobretudo, suas leis, podiam fortalecer a liberdade de um povo democrático. É, portanto, o capital social – as relações solidárias, as ligações comunitárias, a participação nas associações, a circulação de ideias e opiniões e a tomada de decisões pautada por princípios coletivos – que vão além dos interesses individuais – ajudam a consolidar a democracia na perspectiva de Tocqueville.

Retomando a observação de Tocqueville de que os Estados Unidos se apresentam descentralizados administrativamente, significa que todos os grupos ativos e legítimos se farão ouvir efetivamente em um processo de tomada de decisões. O que para Dahl (1997) corresponde à prática da poliarquia.

Segundo a compreensão de Dahl (1997), Tocqueville tratou da igualdade e da liberdade como fatores que contribuem para sustentar a república democrática dos Estados Unidos.

A reflexão teórica de Dahl (1997, p.11) volta-se para a década de 70 do século XX e não perde de vista as democracias existentes apontando que são pobres aproximações do ideal democrático. Trata-se, portanto, “o problema da democratização, definindo-a como um processo de progressiva ampliação de competição e da participação política”.

Dahl ao discutir a democracia/poliarquia identifica as eleições periódicas e os partidos políticos estruturados como procedimentos necessários para a sua existência. Nesse contexto, sociedades modernas e mais complexas devem assegurar representatividade nas decisões políticas visando o exercício da soberania coletiva.

A poliarquia se caracteriza, segundo Dahl, por regimes políticos com baixos índices de coerção, elevados índices de persuasão e uma relativa autonomia dos

indivíduos no que diz respeito ao poder constituído. A autonomia promoverá a mobilização de indivíduos ou grupos para a participação política.

Assim como em Tocqueville ao se referir à consolidação da democracia, em Dahl a poliarquia está relacionada ao funcionamento de um governo descentralizado. Neste sentido, os cidadãos participantes de um grupo têm a possibilidade de representar seus interesses no processo político, o que configura a realização total dos princípios democráticos. Para Dahl (1997), portanto, as sociedades verdadeiramente poliárquicas são, então, aquelas que maximizam tanto o grau de incorporação quanto o nível de institucionalização. No entanto, as sociedades não são homogêneas e por isso não pode haver um desenvolvimento igual em todos os países já que nem sempre essas duas características estão presentes.

Tocqueville e Dahl concordam que a participação é um elemento essencial em qualquer definição de democracia como forma de governo. Neste sentido, um sistema democrático tem como um dos pilares de sua sustentação a participação popular. Quanto maior as possibilidades e os canais de participação, mais democrático é o regime.

Dahl, ao legitimar o poder político democrático fundamentado na participação por meio das eleições representativas pelo voto aponta para a necessidade de uma sociedade pluralista para assegurar a mais ampla liberdade de organização. Neste caso, a democracia evita a tirania e garante direitos essenciais, a liberdade e igualdade política entre os cidadãos.

Putnam (2007), apoiado em Tocqueville, argumenta que a comunidade cívica se caracteriza por cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias e por uma estrutura social firmada na confiança e na colaboração.

O questionamento de Putnam em seu estudo está relacionado às condições necessárias para criar instituições fortes, responsáveis e eficazes. Sua tese – que irá originar a pesquisa empírica desenvolvida na Itália nos anos 70 a 90 do século XX – é sobre a correlação entre desenvolvimento econômico e desempenho institucional – social e político – nos Estados do Norte e do Sul.

Confirmada a tese, o autor revela que está relacionada às regiões mais cívicas, engajadas política e economicamente mais desenvolvidas, como Emília–Romana, localizada na região Norte da Itália. Tais regiões apresentam maior número de associações civis e predominam relações de confiança, reciprocidade e assistência

mútua. Em comparação com as regiões do Sul – consideradas menos cívicas, como Cabália – apresentam escassas associações cívicas, falta de engajamento nos assuntos locais e desempenho institucional e político insatisfatório. (PUTNAM, 2007).

Os indicadores apresentados por Putnam (2007, p. 102-103) para a prática de uma comunidade cívica são: participação cívica; igualdade política; solidariedade, confiança e tolerância; e, estruturas sociais de cooperação, como as associações.

A convergência de Tocqueville, Dahl e Putnam, no nosso entender, está na participação conjunta dos cidadãos – que vai além dos interesses individuais –, na valorização do espírito comunitário e nas relações de confiança estabelecidas na sociedade. Podemos refletir que esses autores convergem com o que está exposto na Constituição Federal de 1988 ao referir no Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, definindo, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isso porque, naquele momento brasileiro – 1988 – havia reivindicações e demandas pela defesa da educação como um direito a todos os cidadãos brasileiros.

Em termos operacionais, a sociabilidade cívica apresenta indicadores em Putnam que contribuem para a qualidade do desempenho institucional – social e político – do Estado democrático: a vibração da vida associativa, o número de leitores de jornais e o número de votantes visando identificar o envolvimento dos cidadãos com as questões políticas.

Para Dahl (1997, p.27) são oito as garantias institucionais já citadas anteriormente e para Putnam são indicadores que contribuem para a qualidade do desempenho institucional. Podemos relacionar os indicadores de Putnam (2007) às garantias “liberdade de formar e aderir a organizações”, “fontes alternativas de informação e eleições livres e idôneas”, “direito de voto”, “instituições para fazer como que as políticas governamentais dependam de eleições e de outras manifestações de preferência”, respectivamente, de Dahl.

Segundo Putnam (2007, p.110),

de acordo com a ideia que fazemos da comunidade cívica, existe de fato uma estreita correlação entre os nossos quatro indicadores, na medida em que as regiões onde é maciço o comparecimento às urnas nos referendos e inexpressivo uso do voto preferencial são praticamente as mesmas onde existem uma densa rede de associações civis e um elevado número de eleitores de jornais.

Assim, o autor entende o capital social como fundamental para compreender o nível de engajamento cívico e de solidariedade social. Em sua análise, o autor reconhece no Sul, um processo de mais hierarquia vertical, relações de autoridade e dependência e menos colaboração horizontal, conseqüentemente baixo desempenho institucional, relações políticas mais autoritárias e menos participação cívica da população restringindo-se a participação à elite. Enquanto no Norte, prevalece à autonomia local, desenvolvendo a Itália comunal, baseada menos na hierarquia vertical e mais na colaboração horizontal, conseqüentemente alto desempenho institucional e alta participação cívica. (PUTNAM, 2007)¹³.

A lição tirada da pesquisa de Putnam (2007, p.191), já havia sido identificada anteriormente por Dahl (1997): “o contexto social e a história condicionam profundamente o desempenho das instituições”. Ainda reforçada ao dar razão a Tocqueville: “diante de uma sociedade civil vigorosa, o governo democrático se fortalece em vez de se enfraquecer”. O capital social é a única maneira para se constituir instituições cívicas, para a democracia funcionar, concordam Tocqueville, Dahl e Putnam.

Conforme Dahl, o conceito de poliarquia toma a "participação política" e a "competição política" como eixos para análise do grau de democracia de um sistema político. De acordo com o autor, quanto maior o número de cidadãos participantes do processo de escolha dos líderes e governantes, por meio do voto, e quanto maior o número de grupos competirem pelo poder político, mais democrática/poliárquica é essa sociedade.

Para desenvolver o instinto coletivo agregador (espírito comunal de Tocqueville) para a participação cívica dos cidadãos, desenvolvem-se laços de confiança e reciprocidade nos mecanismos de decisão coletiva voltados aos assuntos

¹³Nestes termos, Putnam (2007) conclui que: há uma relação entre o grau de instrução e o nível de civismo da região; regiões menos cívicas estão sujeitas à ação da máfia (corrupção); nas regiões não-cívicas prevalece a desconfiança entre as pessoas; quanto menor o acúmulo do capital social e a cultura cívica das pessoas, menor será o desenvolvimento econômico da região e inexistência das seguintes características: elevados níveis de cooperação, confiança, reciprocidade, civismo e bem-estar coletivo; tendem a intensificar a deserção, a desconfiança, a omissão, a exploração, o isolamento, a desordem e a estagnação; quanto maior a acumulação do capital social e a cultura cívica das pessoas, maior será o desenvolvimento econômico da região e maior a concentração de redes de solidariedade social, isto porque, prevalece elevada virtude cívica: honestidade, confiança e observância da lei.

locais, por isso, Putnam (2007) sugere estimular o incremento do “capital social” da sociedade.

1.2 REORDENAMENTO DA POLÍTICA SOCIAL E CICLOS DE REFORMA NO BRASIL

Estudos sobre o reordenamento das políticas sociais que respondessem às demandas nos anos finais do século XX, por maior inclusão e igualdade sociais, identificam a existência de dois ciclos distintos que apontavam para alterações na estrutura organizacional do nosso sistema de proteção social e o fortalecimento de uma institucionalidade democrática no Brasil. A reestruturação do Estado constitui-se de um processo amplo no fortalecimento da governabilidade democrática. (SENNA, 2004).

Os anos 1980 adotam critérios universalistas em torno da política social. O caráter inovador, solidário e redistributivista da Constituição Federal de 1988 formaliza a ampliação e a extensão de direitos sociais; estabelece a concepção da seguridade social como forma mais abrangente de proteção em busca da universalização da cidadania, além de demonstrar um certo afrouxamento dos vínculos entre contribuições e benefícios como princípio estruturante do sistema; estabelece estender a universalização de acesso e a expansão da cobertura e do atendimento, a recuperação e a redefinição de patamares mínimos de valores e benefícios sociais; reafirma, neste sentido, um maior comprometimento do Estado, com acentuado grau de provisão estatal pública de bens e serviços sociais. (DRAIBE, 2003; SENNA, 2004).

Neste sentido,

o novo padrão constitucional da política caracteriza-se pela **universalidade** na cobertura, o reconhecimento dos **direitos sociais**, a afirmação do dever do Estado, a subordinação das práticas privadas à regulação em função da **relevância pública das ações e serviços nestas áreas**, uma perspectiva **publicista** de co-gestão governo/sociedade, um arranjo governamental **descentralizado e participativo**. (FLEURY, 2006, p. 20, **grifos da autora**).

Nos anos 1980, Estados e Municípios são convocados a ampliar o grau de participação social no reordenamento de programas sociais devido à descentralização da transferência de recursos. Ou seja, o novo formato das políticas sociais deveria aprofundar a participação da sociedade e a descentralização político-administrativa

por meio de dois movimentos: “desde o nível central em direção ao nível local e desde o estado em direção à sociedade”. (FLEURY, 2006, p.21).

O primeiro ciclo de reformas no Brasil, na área social, tem início no processo de redemocratização do país. O debate sobre o papel do Estado, o perfil dos gastos públicos e os destinos da burocracia governamental ganham destaque nos anos 1980 ao analisar a crise dos países capitalistas.

As transformações processadas no âmbito internacional impactam no período de instabilidade econômica brasileira. A então conjuntura associada à democratização, à ampliação dos direitos sociais visa superar os efeitos perversos da centralidade das políticas sociais de décadas anteriores impondo a ruptura das acentuadas desigualdades sociais herdadas do período desenvolvimentista do regime militar de 1964-1985. (DRAIBE, 2003a).

Anteriormente aos anos 1980, a participação da população aparece envolvida em uma relação de legitimação dos interesses do dominante/Estado. Nos anos 1980, com a crise do Estado e do modelo desenvolvimentista, este ciclo apresenta intensa mobilização social em torno do resgate da dívida social brasileira em relação às consideradas minorias. O movimento popular apoiado por significativos setores da Igreja Católica, segmentos da academia científica, organizações não-governamentais (ONG's), reivindicam mudanças tanto no aspecto político quanto no aspecto das políticas públicas. Visam superar o papel centralizador do Estado na área social em recusa ao autoritarismo instaurado no regime militar, a acentuada fragmentação institucional, a não participação da sociedade civil no processo de formulação das políticas, implementação dos programas sociais e do controle das ações governamentais, privatização das políticas sociais. Neste sentido, a redemocratização brasileira busca implementar a descentralização e a participação da população na formulação e implementação de políticas sociais pelo prisma da multisetorialidade em contraposição ao caráter centralizador, setorizado, burocratizado, privatista e excludente que moldou as políticas sociais no período dos anos 1960 e 1970. (SENNA, 2004; RODRIGUES, 2001).

Quanto maior a participação da população no debate em torno da redemocratização brasileira mais avanços seriam possibilitados no texto da Lei em vias de se conquistar plenamente as garantias previstas por Dahl (1997) em torno da poliarquia.

Na segunda metade dos anos 1990 tem início o segundo ciclo de reformas de políticas sociais. Por ser considerado um período de ajuste econômico, as reformas institucionais, a consolidação democrática e o avanço do processo de descentralização em direção à municipalização alteram consideravelmente os contornos da política setorial.

O perfil da política social citado por Senna (2004) sofre profunda inflexão a partir da introdução do plano de ajuste estrutural da economia e de reforma do Estado, com a adoção da perspectiva de racionalização do gasto público. A estratégia de desenvolvimento social da época acompanhava mudanças em três eixos:

o reforço dos serviços básicos de caráter universal; a ênfase nos programas de trabalho, emprego e renda; e o destaque a programas prioritários voltados para o combate à pobreza, porém concebidos com a mescla entre políticas universais e políticas focalizadas. (SILVA, 2008, p. 44).

Para tal, torna-se necessário concentrar esforços nos serviços sociais básicos de caráter universal: a educação, a saúde e a previdência social.

Vários estudos têm salientado a forte influência dos organismos financeiros multilaterais, sobretudo do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) na definição da agenda de reformas na área social, dentre elas, a de educação¹⁴ (SENNA, 2004). É dito que a reforma e a reestruturação dos setores da educação, saúde e previdência social

requeriam a eliminação de desperdícios, o aumento da eficiência desses setores, a promoção da descentralização, a universalização, sempre que necessário e legítima, de sua cobertura, a melhoria da qualidade e, sobretudo a reestruturação de benefícios e serviços para aumentar o seu impacto redistributivo. (SILVA, 2008, p. 44).

Apesar desta tendência geral, é preciso considerar a variedade de contextos e as especificidades dos processos de constituição e operação dos sistemas nacionais de educação de cada país, o que confere singularidades às reformas implantadas.

No caso específico do processo das reformas do setor educação no Brasil dos anos 1990, é preciso reconhecer que o rumo que a educação vem tomando no Brasil obedece às definições das agências estrangeiras de “ajuda” e/ou “cooperação”. Os países “centrais” identificam nos países pobres indicadores de atraso científico, tecnológico, sobre os quais pretendem influir e “corrigir”.

¹⁴ Desde 1983, a Lei Constitucional determina que o gasto em educação básica da União, dos Estados e dos Municípios seja no mínimo das receitas próprias 18%, 25% e 25%, respectivamente. (SENNA, 2004).

Se a realidade brasileira abre suas portas mais uma vez para a análise estrangeira nos setores econômico, político, social e educacional também possibilita que os países centrais estabeleçam que o problema do atraso no desenvolvimento brasileiro está na formação profissional de sua população, então, deveria ser tratado como um problema técnico. Assim, a educação passa a ser vista como investimento a ser feito principalmente na produção de recursos humanos para atingir o desenvolvimento econômico desejado.

Há, portanto, desde a década de 1980, indicações do Banco Mundial na área educativa. Este transformou-se na principal agência de assessoria técnica para os países periféricos. Os diagnósticos realizados, nos últimos anos da década de 1980, pelos pesquisadores do Banco Mundial em torno dos sistemas educacionais nos países da América Latina, estão embasados por enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade e da necessidade de gerar reformas educativas que favoreçam a competitividade. Assinalam para a crise da qualidade e de gestão que caracterizaria os sistemas de ensino, em especial, o sistema público no continente latino americano. (CANDAU, 1999).

Propostas educacionais do FMI e do Banco Mundial voltam-se para a implantação de uma política educacional para eliminar o analfabetismo, definindo metas que deveriam ser atingidas a médio e em longo prazo, em direção a um patamar de racionalidade científica e tecnológica, que possa suprir as necessidades de formação de uma força de trabalho que atenda à proposta neoliberal.

A implementação de uma ampla reforma nos países latino-americanos tencionou dar novo enfoque à situação catastrófica dos sistemas educativos desses países, estimulando uma mentalidade de que existem recursos, profissionais e escolas, mas o que falta é promover uma mudança nas práticas pedagógicas que tornem as escolas melhores, os profissionais mais qualificados, o que significa a melhor distribuição dos recursos existentes. Segundo o Banco Mundial,

os sistemas escolares são pesados e ineficazes, as despesas são excessivas e os investimentos improdutivos, as práticas pedagógicas são desatualizadas e ineficientes, a qualidade do ensino é muito baixa e está desvinculada das exigências postas pela transformação produtiva, os docentes estão pouco preparados para enfrentar os novos desafios, os recursos didáticos são anacrônicos em face do avanço das novas tecnologias. (CANDAU, 1999, p. 32).

De antemão, afirmava-se que a força de trabalho sem a interferência de uma política educacional específica à proposta neoliberal, estaria desqualificada e, portanto, sujeita a mais exclusão social. Seguindo o rumo dessa reflexão foram tomadas como bandeiras pelo grupo que elaborou o “Plano Principal de Educação para a América Latina e Caribe” a necessidade de universalizar a educação básica por meio da redução do analfabetismo e a melhoria da qualidade de educação ofertada à população, como um movimento de educação para todos.

Entre as décadas de 1980 e 1990, as políticas educacionais que emergem na fase da globalização da economia, tomam o rumo das políticas sociais que se solidificam com a consolidação de um projeto neoliberal de educação e sociedade. A educação é vista, novamente, como via de acesso a modernidade.

No Brasil, essa discussão se caracteriza a partir da formulação do “Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2023”, período do governo Collor-Itamar (1991-1994), inspirado nos ideais da Declaração Mundial de Educação para Todos, estes aprovados em março de 1990, na Tailândia pela Conferência de Jomtien. Partindo do compromisso de que “toda pessoa tem direito à educação” previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, recomenda-se aos países participantes da Conferência, dentre eles o Brasil, que estructurem um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos.

No Brasil, esse compromisso deveria ter sido deflagrado no início do Governo Collor de Mello. Houve uma tentativa do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, mas problemas internos no MEC, aliados à tradição da descontinuidade de ações, impediram a sua implantação. Somente em 1993, o Ministro da Educação e do Desporto, Murilo Hungel, retomou os ideais de Jomtien, determinando a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Ao terminar o Governo Itamar Franco (1993-1994), várias entidades representativas da sociedade civil que participaram da formulação do Plano Decenal se encarregaram de discuti-lo nos Estados e Municípios. Dessas discussões nasceram três programas de emergência: profissionalização do magistério, regime de colaboração entre Estados e Municípios e necessidades básicas de aprendizagem.

Realiza-se, na época, o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade de Educação que, segundo o MEC, é considerado o “ponto basilar do Plano Decenal de Educação e tem por objetivo estabelecer e implementar uma política de longo alcance

para a profissionalização do magistério em vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação pública”. (AGUIAR, 1996, p. 508).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem desse acordo. Mais uma vez na história da educação brasileira se ignoram os processos de representações políticas da sociedade civil e os conflitos aí existentes. (MOREIRA, 1996). Ou seja, mais uma vez na história da educação brasileira as reformas foram implementadas verticalmente não havendo tempo hábil para que os professores que atuam na educação básica, no ensino superior e nas organizações educacionais pudessem, a partir da mudança de concepção da prática pedagógica, estudarem a proposta.

Nos termos do Art. 210 da Constituição Federal de 1988 o caminho para a imposição dos PCN, é a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, a fim de assegurar formação básica comum a todos os cidadãos e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Em 1994, uma equipe de 60 (sessenta) estudiosos da educação brasileira e representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, foram convocados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC para discutir a ideia de intuir/propor um Currículo Nacional no Brasil. Procurou-se avaliar as vantagens e os problemas envolvidos na questão. A Fundação Carlos Chagas também realizou um trabalho de análise das propostas curriculares dos estudos brasileiros, bem como dos Municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que pudessem oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002).

Em 1995, uma equipe constituída de professores de escolas, ligados principalmente à Escola da Vila, escola particular de São Paulo que atende à classe média alta e a classe alta, e não às universidades, responsabilizou-se pela elaboração dos PCN. Mas a experiência de fato que inspira os PCN foi a espanhola, trazendo como consultor do trabalho desenvolvido no país o professor César Coll. (MOREIRA, 1996).

Neste ínterim, entrou em discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou no Congresso Nacional por oito anos, desde 1988, sendo aprovada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996. Um ano após a aprovação da LDB foi constituído o Conselho Nacional de Educação que passou a estudar as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil, composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Brasil optou por não ter um Currículo Nacional único, reconhecendo o direito das instituições para ensinar de acordo com os padrões curriculares que se aproximem de sua realidade escolar. Porém, ficou definido na LDB, que embora o país não tenha um Currículo Nacional Comum, deveria ter Diretrizes Curriculares Nacionais para nortear todo o sistema brasileiro. Assim sendo, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC decidiu definir os PCN para o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental (1997; 1998); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (1999); o Projeto Parâmetros em Ação (1999), que objetiva servir de guia aos professores na leitura e na discussão coletiva dos Parâmetros, dos Referenciais Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular, incentivando o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (1º segmento em 2001; 2º segmento em 2002). Além das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em todo o território brasileiro no Ensino Superior (a partir de 1997).

Os PCN representam uma proposta elaborada pelo MEC em 1997, que recebeu o parecer de professores de diferentes áreas de conhecimento e especialistas em educação, para apoiar/subsidiar o trabalho do sistema brasileiro de educação.

Os eixos que perpassam os PCN e que estão em consonância com um conjunto de medidas da política em torno da reforma do sistema educacional brasileiro, são: erradicar o analfabetismo, ofertar escola de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos e resgatar a dignidade profissional dos professores.

Assim sendo, os Parâmetros propõem objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientação didática; e as Diretrizes Curriculares

caracterizam-se como conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos. (BRASIL, 2001).

Constituem-se nos principais instrumentos que possibilitam promover a qualidade de ensino da Educação Básica e Ensino Superior por orientar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico nas escolas e instituições de nível superior.

Como podemos constatar a professora está no centro do debate internacional e nacional como agente de transformação do contexto social, econômico e educacional de um país. Assim como ganham atenção as dimensões diversidade, pluralidade cultural e igualdade sob o ponto de vista da educação como direito. Contudo vale destacar a inclusão tímida no cenário educacional das questões de gênero, em especial, na elaboração das legislações, como, por exemplo, a CF/1988 e LDB/1996.

Concluindo esse item, a nosso ver a qualidade de ensino não pode ser vista por um fim em si mesma ou como um meio para atender ao mercado, favorecendo assim a alienação da maior parte da população. O que se espera por qualidade educacional é antes de tudo a preservação do direito à escola pública e, mais que isso, o cumprimento do seu papel social, político e educacional possibilitando às novas gerações a prática da cidadania por meio de ações cívicas em torno do coletivo - ou seja, proporcionar capital social. A escola enquanto instituição, que promove a colaboração horizontal e a alta participação cívica, tem condições de articular a família no processo de formação de novas gerações possibilitando-lhes maior engajamento social e cultural em termos de consciência política e participação cívica. (PUTNAM, 2007).

É preciso assinalar, a qualidade de educação é concebida pelas reformas educacionais, nos anos 1990, como resultado de diferentes variáveis que interferem na educação escolar. São, em ordem de prioridade, bibliotecas, tempo de instrução, dever de casa, livros didáticos, conhecimento do professor, experiências do professor, laboratórios, salários do professor e número de alunos por turma. (CANDAU, 1999). Podemos citar como outras variáveis os sistemas nacionais de avaliação e a implantação de um currículo nacional com conteúdos mínimos e/ou básicos.

Diante dessas variáveis, o Banco Mundial recomenda que os países considerados pobres priorizem seus investimentos nos seguintes aspectos: aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar, da flexibilização e da adequação dos horários; reforço do dever de casa; oferta de livros didáticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos

baixos níveis de formação docente; melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação inicial; e estímulo a implantação de sistemas de educação à distância. (CANDAU, 1996).

No Brasil, a política do Governo FHC seguiu as orientações do Banco Mundial com o aumento do tempo efetivo de permanência da criança na escola, de 4 (quatro) horas para 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos, sendo 4 (quatro) horas em sala de aula, em uma carga horária de 800h/a em 200 dias letivos; a valorização do dever de casa que até então era visto como sem sentido; a ampliação do mercado editorial na produção do livro didático, a partir da realização de uma avaliação anual do material editado através de uma comissão composta por especialistas vinculados às principais universidades públicas do país, posteriormente, publicada na forma de pareceres, no “Guia de Livros Didáticos”. Além do livro como instrumento didático, o MEC aplicou seus esforços na elaboração e edição de uma série de documentos que sugerem uma nova abordagem das disciplinas e introduzem os Temas Transversais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Vigorou entre 1998 e 2006 sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. No ano de 1998 foi criado, pelo MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) visando avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de jovens de 15 anos, que avalia até que ponto os alunos próximos do término da educação básica adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

Em suma, 1988 é de fato visto como a virada na História do Brasil, quando se assiste a uma mudança real nos processos democráticos, não só em quantidade como em qualidade. A data traduz a longa trajetória de lutas e movimentos sociais e o início de uma política e sociedade democráticas, que se exprime em mudanças nos planos social, econômico e educacional. O crescimento da demanda social por educação, a diversidade de classe, o caráter ideológico do ensino, o sentido das

reformas como interesse de grupos, as diferenças nas áreas do país de tão variada formação, a compreensão do ensino profissionalizante como destinado aos pobres, instituindo o Estado à discriminação social, através da escola, são temas observados nos estudos sobre a História da Educação no Brasil até os dias de hoje.

A proposta educacional dos anos 1990 se apresenta como aquela que irá resgatar a dívida histórica das culturas que compõem a formação étnica da população brasileira, por meio da *flexibilização da máquina pública*, por estabelecer a organização do ensino por ciclos rompendo com a seriação, promovendo ações para corrigir a defasagem idade-série, possibilitando a adequação do projeto político pedagógico à comunidade escolar, por propor educação básica para todas as crianças em idade escolar e a todos os jovens e adultos que queiram estudar ao ampliar o investimento para o ensino fundamental e progressivamente para a educação básica como um todo, além da valorização do acesso à universidade. Uma proposta que reconhece uma concepção de educação que valoriza a formação do cidadão crítico e participativo para atuar no desenvolvimento de uma nação.

As políticas públicas para as classes populares sempre foram muito tímidas em todas as áreas, não seria diferente no processo histórico de oferecer a educação de uma forma total para toda a população brasileira. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, e a LDB de 1996 são legislações que registram a necessidade de valorização social das minorias. A defesa desses documentos é pela distribuição equitativa dos bens culturais, do saber sistematizado e dos meios para a sua efetivação. Além de introduzir atenção aos direitos coletivos, à proclamação enfática da igualdade contra a todas as formas de discriminação e o acolhimento dos direitos de minorias visando possibilitar uma situação de maior participação para aqueles que historicamente foram excluídos do acesso aos bens sociais e políticos. (ARROYO, 1996).

Ao centralizar a atenção no papel da mulher professora, argumenta-se a necessidade de se pensar a formação das futuras profissionais de educação nos níveis médio (Curso Formação de Professores) e superior (Pedagogia), assim, como, pensar a qualificação continuada daquelas profissionais que já atuam no magistério e que se deparam com as mais variadas demandas sociais e pedagógicas - refletindo sobre a qualidade de ensino. Sendo assim é importante lembrar o contexto do Plano Nacional de Educação (2001-2010).

1.2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DE ENSINO

Como já foi afirmado, o início da década de 1990 foi marcado por uma profunda crise financeira do Estado brasileiro, que teve uma enorme repercussão nas políticas sociais. Para Tavares e Belluzo (2000) o ajuste fiscal, com abertura financeira, proposto pela cartilha neoliberal tornou-se incompatível com a universalização das políticas sociais. Foi necessário alocar recursos de arrecadação federal das contribuições sociais para produzir superávits fiscais exigidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). O governo deu início a programas de reformas que desmantelaram a burocracia estatal e os direitos sociais consagrados pela Constituição de 1988. Houve um crescimento no endividamento público e privado com consequente enfraquecimento e fragilidade no financiamento do setor público nacional.

É exatamente nesse cenário marcado por reajuste fiscal que é implementada a LDB nº 9.394/1996 e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE, nº 10.172/2001-2010).

Vale destacar que a caracterização da política educacional brasileira prevista no PNE 2001-2010 quanto a formação docente, como política social setorial, se deve ao fato desta ser uma intervenção estatal que busca ampliar a formação docente dos professores atuantes na educação básica e formar aqueles que não possuem formação mínima exigida por Lei superando uma prática clientelista.

Para a produção deste tópico realizou-se pesquisa documental, analisando a CF/1988, a LDB de 1996, o PNE 2001-2010 e os dados do Censo Escolar 1998, 2007, 2010, 2012 e 2013. Tal pesquisa foi realizada junto aos sites dos órgãos responsáveis pela execução e acompanhamento desta política, tais como MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Diário Oficial da União (DOU).

Para análise dos dados coletados na pesquisa documental, pautou-se em aportes teóricos que contribuíssem para a discussão. Para isso fez-se uso de estudos publicados especialmente por Tavares e Belluzo (2000), Souza (2006), Castro (2012a;b), Sposati, Falcão e Fleury (2008), Silva (2012) e outros autores que contribuem para a reflexão acerca da política de formação docente, como Aguiar

(1996, 2010), Barreto (2001), Demo (2001), Corbucci *et al.* (2008), Souza (2014), entre outros.

Identificamos, inicialmente, as mudanças na educação básica brasileira nas décadas de 1980 e 1990, principalmente com a consolidação da Constituição Federal de 1988 e a política de educação; se problematiza a profissão docente e o agravamento das condições de formação, a partir da situação dos professores da educação registrada no PNE 2001-2010; e, finalizo, refletindo sobre os eixos temáticos formação docente e qualidade do ensino.

1.2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Os anos 1980 foram marcados pela redemocratização, o fortalecimento da cidadania e da participação social na construção de um projeto político para o Brasil, a Constituição Federal de 1988. Aparece, ainda, nos anos 1990 a aprovação da LDB nº 9.394/1996 e do primeiro Plano Nacional de Educação, visando atender ao previsto nos Artigos da CF/1988:

- Art. 206, inciso V quanto a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”;
- Art. 212 que trata da distribuição dos recursos visando a garantia da universalização e padrão de qualidade e equidade no atendimento às necessidades do ensino obrigatório. Pode-se afirmar que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi a mais importante inovação institucional na educação brasileira no pós-CF/1988, ocorreu por meio de mudança, a Emenda nº 14, de 1996, da redação original do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Dez anos depois há uma evolução do fundo anterior, novamente alterado para a criação do Fundeb por meio da Emenda nº 53, de 2006 – alteração significativa no marco jurídico-legal da educação básica;
- Art. 214 estabelece a criação do Plano Nacional de Educação.

A CF/1988 amplia o direito à educação como direito social por não definir a idade para este dever do Estado, como na legislação nº 5.692/1971 que limitava a idade de 7 a 14 anos. Neste sentido, amplia-se o direito para as três etapas da educação básica: infantil – creche e pré-escola –, fundamental e média. A Emenda nº 59/2009 tanto amplia o dever constitucional do Estado em relação à educação como modifica a faixa de escolarização obrigatória para 4 aos 17 anos de idade. Com isso,

a CF passa a proteger fortemente a “educação básica” como dever do Estado nessa faixa etária, sendo ainda dever estatal assegurá-la a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Considerado um dos grandes avanços legais pós-CF/1988.

O debate em torno da formação docente ganha relevância no cenário educacional em meados dos anos 1990, por conta do Plano Decenal de Educação para Todos (1994) e a LDB de 1996. O Plano tem início no Governo Itamar Franco e foi efetivamente implementado a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). No entanto, a atenção prevista em Lei para o tema é breve e, ao mesmo tempo, não deixa claro o *lócus* de formação docente e quem são os profissionais de educação. Ou seja, ao mesmo tempo em que define a formação da professora da educação básica no ensino superior, admite a formação em nível médio para os docentes da Educação Infantil (EI) e do 1º segmento do Ensino Fundamental (EF, 1º ao 5º ano). Portanto, não há consenso que os profissionais das primeiras etapas da educação básica deveriam ter ensino superior.

Outras medidas são implementadas: a regulação dos cursos sequenciais possibilitando a retomada das licenciaturas curtas (1.600 horas); a criação dos Institutos Superiores de Educação que teriam a função de oferecer cursos de formação inicial e continuada para as docentes da educação básica. Nasce, então, o Curso Normal Superior em 1999; ainda a formação dos especialistas nos cursos de Pedagogia; outra medida é a formação a distância de professores possibilitando que outros profissionais graduados em outras áreas pudessem vir a atuar no magistério. A ampliação da educação a distância (EaD) no Brasil inicia-se com a criação da TV Escola, em 1996.

No período de 1996 a 2006 a política de formação docente foi redefinida mundialmente visando atender as recomendações de organismos internacionais. As reformas educacionais voltam-se para ajustar o perfil docente e sua formação com base nas demandas do “novo” mercado de trabalho. (NEVES e FERNANDES, 2002; NOGUEIRA, 2003).

No governo Luiz Inácio da Silva, nos anos 2006, o Curso de Pedagogia assume a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil (EI) e primeiros anos do EF, nos cursos na modalidade normal, em curso de educação profissional na área de serviços e apoio escolar. Nestes termos, não se limita à docência, a pedagoga

é compreendida como uma docente, pesquisadora e gestora podendo atuar em espaços escolares e não-escolares.

A Resolução CNE/CP nº1/2006 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no entanto, recebe críticas por avançar pouco em relação às ambiguidades e confusões já existentes na legislação.

1.2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O PNE determina diretrizes, metas e objetivos para os dez anos: 2001 a 2010. Objetiva direcionar esforços e investimentos para a melhoria da **qualidade da educação brasileira**.

O PNE 2001-2010 aponta para a necessidade de formação das professoras que atuam no sistema de ensino brasileiro em todas as regiões do Brasil visando atender ao que estabelece no Art. 61, incisos I, II e III do *caput* da LDB nº 9.394/1996. Os dados apresentados registram um ainda considerável número de professoras da educação básica sem a formação mínima exigida por Lei para atuarem neste segmento: Curso Normal/Magistério e/ou Licenciatura.

O estudo não pretende, neste momento, problematizar o debate sobre as causas históricas que levaram a fortalecer o descontentamento pela profissão docente e o agravamento das condições de formação, mas ponderar a partir da situação das professoras da educação registrada no PNE 2001-2010 quanto a atuação no magistério de professoras sem formação mínima exigida por Lei.

O PNE 2001-2010 apresenta a seguinte situação das professoras da educação básica já em serviço com base na Sinopse Estatística 1998:

- o Brasil até 1998 não obtinha dados/informações sobre o número de professoras atuantes na primeira etapa da EI – Creche;
- quanto a Pré-Escolar, o número apresentado é de 29.458 professoras sem formação a nível médio;
- 13.166 professoras que atuam em turmas de alfabetização possuem formação em EF;
- 94.976 são as professoras que atuam de 1ª a 4ª séries, hoje 2º ao 5º ano, do EF que precisam obter nível médio formação de professores;
- para os anos finais do EF, 6ª ao 8ª séries, hoje 6º ao 9º ano, são 159.883 professores sem licenciatura plena;
- para o EM são 44.486 professores que precisam de Ensino Superior. No entanto, este dado **não confere** com o que está disponibilizado na Sinopse do Censo Escolar de 1998. Ou seja, o número de professores sem a formação é de **87.250** ao somar os

professores que atuam no ensino médio regular e profissionalizante, técnico, formação de professores e educação de jovens e adultos. (BRASIL, 1999).

Dos 2.067.248 professores em 1998, 384.733 professores (18,61%) não tem formação exigida para atuar nas modalidades de ensino da Educação Básica, principalmente nas áreas rurais.

A UNESCO-OREALC (2005) define que “os professores são a chave para qualquer reforma educacional”. Neste contexto, o Brasil debate diferentes propostas para a formação de professores visando impulsionar mudanças significativas na escola, na educação e na sociedade. Assim, as docentes ganham centralidade na reforma educacional uma vez que são, contraditoriamente, responsabilizados pela crise educacional brasileira, ao mesmo tempo em que são indicados como alternativa para transformar a educação e minimizar as questões em relação ao analfabetismo, a evasão, a repetência, a distorção idade-série.

Os dados acima chamam atenção para a relação direta com a qualidade do ensino. Compreende-se que a formação e atualização docente potencializam o ensino a ser oferecido à população em idade escolar. Em concordância com a UNESCO-OREALC, o Ministro da Educação, em nota técnica ao PNE registra: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada”. (ALOIZIO MERCADANTE, *apud* BRASIL, 2014).¹⁵

Neste contexto, o PNE 2001-2010 identifica a Educação a Distância (EaD) como o instrumento para contribuir com a política de formação de professores por meio da implantação de Programas que oferecem cursos de Licenciatura à distância. No tocante às suas potencialidades, ressalta o seu papel em contribuir na democratização do ensino, favorecendo a inclusão social através do acesso à educação.

Diferentes programas foram desenvolvidos nos 20 anos pós-CF/1988 voltados para a formação inicial e continuada como apontado anteriormente. Dentre os cursos oferecidos aos professores em exercício não habilitados foram: para obtenção de

¹⁵ Aloizio Mercadante tornou-se Ministro da Educação em 2012 por conta da saída do Ministério de Fernando Haddad para concorrer à Prefeitura de São Paulo. Em 2014, tornou-se Ministro da Casa Civil. Com a reforma em outubro de 2015, voltou a ser Ministro da Educação, permanecendo no cargo até o afastamento da presidente Dilma Rousseff em 2016.

formação em nível médio, o Pró-Infantil para professoras da EI e o Pró-Formação, oferecido a professoras do 1º segmento do EF; já para a formação em nível superior a LDB/96 propõe a partir de 2002 o Pró-Licenciatura, oferecido aos professores do 2º segmento do EF e Ensino Médio (EM) - atualmente desenvolvido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) oferecendo Cursos de Licenciatura a Distância com bolsa de estudos; em 2009 lança o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) como um plano estratégico de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas públicas de Educação Básica. São oferecidos cursos, nas modalidades presencial e a distância, em colaboração com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e instituições públicas de ensino superior.

As iniciativas mais recentes são: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada pelo Decreto nº 5.800/2006 visando atender a demanda de docentes da educação básica por meio de cursos de formação docente na modalidade a distância; e, a Lei nº 11.502/2007 que conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) a responsabilidade de formular políticas para a formação de professores de educação básica. A UAB incorpora-se a CAPES visando formar professoras que ainda não têm diploma de nível superior, assim como promover cursos de formação continuada as docentes.

Com base na Sinopse do Professor de 2009, Menezes e Rizzo (2013, p.88-89) registram que o cenário da formação docente no Brasil é inquietante:

1.977.978 docentes que atuavam na educação básica, 636.800 (32,2%) não apresentavam formação em nível superior, sendo que destes 12.480 (0,6%) apresentavam como referencial de sua formação apenas o ensino fundamental (incompleto ou completo) e 139.974 (7,1%) apenas o ensino médio sem formação na área do magistério/Normal. Do total de professores com nível superior (1.341.178), 62.379 (4,7%) não eram oriundos de cursos de licenciatura. Além disso, vale destacar que, no contexto nacional: – apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio da rede pública e 47% dos que atuam nos anos finais do ensino fundamental têm formação compatível com a disciplina que lecionam – a maior distorção está na área de ciências exatas, na qual os profissionais formados nos cursos de licenciatura do país são insuficientes para suprir a demanda.

É dito que a educação à distância, “terá um papel muito importante na qualificação dos professores que não possuem a formação exigida pela Lei”. (PNE, 2001-2010). De 2003 a 2010 o número de matrículas em Cursos de EaD aumentou (14,6%) com exceção em 2009.

Verdum, Giraffa e Machado (2010) indicam que, pelo fato das instituições de ensino superior apresentar um sistema presencial incapaz de aumentar o número de vagas para atender a demanda – como identificado no documento Desafios 1990 a 2000 e retomado no Estudo Exploratório de 2007 e do Censo da Educação Básica de 2012 –, a EaD passa a ser uma alternativa para solucionar o problema daqueles “professores leigos”. Resta saber se garante qualidade na formação assim como no ensino.

O Censo da Educação Superior de 2010 apresenta as seguintes informações: o número de matrículas na Graduação aumentou 7,1% de 2009-2010 e 110,1% de 2001 a 2010 - são 6.379.299 matrículas no ano de 2010 representando mais que o dobro das matrículas de 2001. Os motivos para esse aumento significativo podem estar relacionados às exigências do mercado de trabalho em relação à mão de obra qualificada, além do incentivo das políticas públicas de acesso e permanência na Educação Superior. (BRASIL, 2010).

Quanto à modalidade a distância há crescimento nas matrículas de Cursos oferecidos que passaram de 0,4% em 2001 para 14,6% em 2010, sendo o período mais expressivo a partir de 2007. De acordo com o levantamento do Censo Escolar de 2010 os percentuais representativos do número de cursos presenciais e a distância que oferecem bacharelado, licenciatura e tecnológico apresentam os seguintes dados: nos cursos presenciais – 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 matrículas de grau tecnológico; nos cursos oferecidos a distância – 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos.

No entanto, concordando com Barreto (2001) e Corbucci *et al.* (2008), não podemos cair no engodo mais uma vez da formação aligeirada dos que irão atuar na educação básica. Precisamos repensar, a EaD sustenta a política atual de mercado minimizando a formação profissional? Segundo Barreto (2001, p.23), a resposta é afirmativa, e alerta para as consequências:

[...] a capacitação em serviço 'substituindo' ou preenchendo as lacunas de uma formação inicial descuidada; a valorização do ensino desvinculado da pesquisa; a concentração nos novos materiais em si; o 'sistema tecnológico' no lugar do sujeito; os 'métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância' sustentando o que o MEC representa como sendo a 'construção de um novo paradigma para a educação brasileira'.

Do ponto de vista do profissional que atua, a EaD não pode ficar restrita ao que a LDB/1996 considera: “instrumento de formação e capacitação de professores em serviço” (p. 25). Precisa superar esta finalidade já que o ensino a distância está associado a “*novas linguagens*”, a “*novas tecnologias*” avaliando que “o ensino presencial fica 'mais' velho, desgastado, esvaziado” (p. 26). Neste caso, o investimento dos governantes em relação à democratização e elevação do padrão de qualidade da educação brasileira, não pode se restringir a certificação em larga escala, a homogeneização e nivelamento por baixo do ensino, simplificação das questões, levando a população, que busca por tal formação, a um “*apartheid educacional*” (p. 22).

A nova perspectiva de formação, no nosso entender, precisa voltar suas lentes não só para a formação básica e continuada dos profissionais da educação, mas também precisa repensar

[...] o discurso da urgência, da solução mágica e, no bojo de ambos, a desqualificação do saber profissional dos educadores e a desvalorização do seu fazer, já que às exigências decorrentes das propostas de mudança não corresponde restrição salarial, formativa e trabalhista adequada [...]. (BARRETO, 2001, p. 20).

Tal perspectiva não pode minimizar formação a treinamento de habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino e que, estes se traduzam em bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas. Vale reafirmar que a proposta educacional para a formação docente e continuada no ensino superior é questionada no seu caráter de aligeiramento por priorizar cursos rápidos e a distância, o que acaba por fortalecer a fragilidade da qualidade da formação docente e minimizar a qualificação e a valorização da professora. (CORBUCCI *et al.*, 2008).

Atualmente, a discussão em torno da qualidade de ensino está alicerçada a um determinado projeto e concepção de homem e de sociedade. Ou seja,

[...] de um lado, temos a posição produtivista que induz as reformas que se coadunam com a concepção liberal da sociedade, cuja expressão menor é o paradigma da qualidade total [...]. Por outro lado, o projeto educativo que esta perspectiva se contrapõe revela a opção pela qualidade inspirada na ética e nos valores de justiça e no reconhecimento dos direitos sociais. (AGUIAR, 1996, p.509-510).

Nos últimos anos defende-se a ideia de que a qualidade em educação implica em **qualidade acadêmica**, que se origina na produção do conhecimento, por meio da docência; **qualidade social** decorrente das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; **qualidade educativa** é a capacidade das instituições atuarem na formação

plena do cidadão, para que possam contribuir e interferir em suas respectivas realidades sociais. (DEMO, 2001).

Chama-se atenção para o fato de que os cursos de formação básica das professoras nos anos 1990 não propiciaram adequada base para a sua atuação profissional. Neste sentido, a qualidade educativa e a formação plena do cidadão estariam comprometidas.

Políticas públicas e ações políticas movimentam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças de formação das docentes, das formadoras das novas gerações visando atender o Art. 62 da LDB/1996 que aponta para a formação das docentes em nível superior. Está presente a ideia de preparar as professoras para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e as professoras não estão preparadas para isso.

A proposta de implementação do PNE 2001-2010 aponta para o cumprimento dos objetivos e metas visando uma sociedade justa e igualitária. No entanto, a política educacional para avançar precisa superar as dificuldades percebidas ao longo da história, tais como problemas conjunturais; questões de governo nas três esferas político-administrativas, federal, estadual e municipal; além de depender do empenho e envolvimento dos setores organizados da sociedade.

Para Flexor e Leite (2006, p.10),

a implementação representa um processo pelo qual as decisões acomodam-se à realidade, ajustam-se ao campo de aplicação, se inscrevem nas rotinas dos agentes que implementam a política. Implementar consiste em aplicar um programa de ação a um problema. Isso significa que existem perturbações e modificações entre os objetivos perseguidos e as ações efetivas.

O PNE resultou de embates, mobilizações e encontros em torno de projetos político sociais entre parlamentares e setores da sociedade, como “ANDES, ANDIFES, ANPED, ANFOPE, CNTE, CONSED e UNDIME” assim como atendem as determinações da CF/1988, a LDB/1996 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Objetiva-se com o documento, então, “a elevação do grau de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e a permanência na educação pública, além da democratização da gestão do ensino público”. (AGUIAR, 2010, p.710).

A partir de 2003 há uma inflexão nas discussões em torno da expansão da educação pública de qualidade, que a partir da alternância de governo - Fernando

Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva - é alçado a Plano de Estado e não mais de Governo¹⁶.

Neste contexto, o compromisso assumido pelo MEC em diminuir a desigualdade educacional da população brasileira “buscou realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional”. (OLIVEIRA, 2011, p.329).

A tarefa de aplicação do PNE demanda um esforço coletivo entre União, Estados e Municípios na concretização das ações e das políticas presentes no corpo dos documentos, principalmente no que tange ao acompanhamento, supervisão e assessoria técnica na elaboração dos planos decenais pelos Estados e Municípios. A articulação de ações coletivas não se confirmou durante o PNE 2001-2010.

Evidencia-se que a qualidade da escola passa pela formação docente e pelas condições em que a professora exerce a função pedagógica no interior dessa escola. Para falar de qualidade precisamos falar também do piso salarial, da valorização dos profissionais da Educação Básica à Educação Superior – de todos aqueles que assumem as salas de aula e que atuam nas áreas administrativa e de supervisão – além de apontar para melhorias das condições gerais, como materiais pedagógicos, o uso das tecnologias, e, o fortalecimento dos programas de formação continuada.

É inegável a constatação de muitos avanços com relação à concepção de educação, na obrigatoriedade no atendimento, na “ampliação” do número de anos letivo do EF e na criação do FUNDEB na exigência de ingresso dos docentes por meio de concurso público de provas e títulos, além de visar superar o descompasso entre as regiões do país em relação ao piso salarial e às condições de atuação. Mas, também, afirmamos que ainda existe um longo percurso, acentuado pela diversidade presente no cotidiano escolar e no território brasileiro, com vistas ao fortalecimento da capacidade de reflexão da população escolar, conseqüentemente, da transformação social, política e econômica do país.

Os dados do Censo Escolar 2007, 2012 e 2013 apontam que ainda há muito a percorrer em relação à formação docente no que tange a “garantir uma formação

¹⁶De acordo com Oliveira (2011, p.329), “considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”.

compatível com a sua área específica de atuação profissional, bem como o aprofundamento dos estudos em nível de pós-graduação”. (BRASIL, 2014, p.51).

Sinalizamos avanços quanto à atuação das profissionais da educação básica se concentrar na rede pública mesmo que alguns dados apontem para a possibilidade de atuação em mais de uma rede de ensino, pública e privada. Significa afirmar que o atendimento da EI e do EF está concentrado nas unidades de ensino municipais; o Ensino Médio regular concentra-se na rede estadual; e o Ensino Médio Profissional e Educação Superior (ES) são oferecidos pelas instituições da rede privada.

Nas últimas décadas o Brasil tem vivenciado uma leve redução da concentração de renda, no entanto, ainda insuficiente para a superação da gritante desigualdade existente. As políticas sociais empreitadas na última década podem sinalizar tal redução. Neste sentido, faz-se necessário além de políticas de ampliação de emprego a construção e ampliação de um Sistema de Proteção forte – não regulado pelo mercado – que garanta aos seus cidadãos mínimos sociais efetivos. O acesso às políticas sociais deve dar-se por eficiência e qualidade. Assim, torna-se fundamental a superação da cultura de que estes mínimos são “políticas pobres voltadas para pobres” na direção de um entendimento com base no direito, no acesso e na qualidade dos serviços. O crescimento sem distribuição de renda não conduz um país a prosperidade social, além de impedir que o direito de exercício de cidadania plena – incluindo os direitos sociais aos direitos civis e políticos – seja exercido. O crescimento das políticas públicas deve caminhar lado a lado à desconcentração de renda. Para tanto, além de políticas públicas voltadas para a proteção social básica há que se investir – e melhor direcionar os recursos – na educação, saúde, seguridade social, moradia, entre outros setores.

A despeito dos significativos avanços alcançados nos anos recentes pela educação brasileira, esta área de política ainda exige grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado brasileiro. Seu sucesso dependerá de fortes articulações entre os diversos níveis de governo através de política descentralizada – em curso desde a CF/1988 – para Estados e Municípios, com transferência de responsabilidades e recursos a estas esferas de governo¹⁷.

¹⁷ Na atual conjuntura brasileira nos primeiros oito meses do ano de 2019, o Brasil tem vivenciado o desmonte avassalador da política educacional pelo governo Jair Bolsonaro: contingenciamento das verbas para as universidades públicas e privadas, redução de bolsas de pesquisa, redução do financiamento para as pesquisas...

As dificuldades de acesso ao ensino superior no País estão fortemente atreladas às desigualdades de renda da população. O governo tem tentado minimizar estas disparidades tanto pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de financiamento à educação em instituições privadas – como o PROUNI¹⁸ –, como também pela expansão de vagas nas Instituições públicas e pelo incremento à modalidade de educação a distância.

A defesa, neste estudo, em torno dos eixos formação docente e qualidade do ensino relaciona-se à hipótese de que uma população educada, com níveis de escolarização elevados contribui diretamente para o desenvolvimento social e econômico do País. Para tal, considera-se a necessidade que os profissionais que atuam na Educação Básica e na Educação Superior encontrem-se valorizados no âmbito salarial, com condições dignas de trabalho, com a possibilidade de atuar em uma única unidade de ensino, com tempo para planejamento, pesquisa e organização do trabalho pedagógico, ministrando disciplinas de acordo com sua formação, além, é claro, de fortalecer-se com o conhecimento no processo de formação continuada. O investimento deve estar voltado também para a valorização da carreira docente.

Compreende-se que a professora valorizada como trabalhadora do magistério contribui diretamente com a aprendizagem da população em todos os níveis e modalidades de ensino, resultando assim em aprendizagem significativa e em qualidade de ensino.

Para tanto, os dados apresentados apontam para uma melhora quanto à formação das professoras que atuam no magistério, no entanto os dados dificultam estabelecer uma relação de causa e efeito no que se refere às professoras atuantes no magistério sem a formação mínima exigida por Lei. A hipótese levantada para a persistência de docentes ainda sem a formação exigida atuando nas escolas públicas, os chamados “professores leigos”, que variam entre 10% e 30% nos dados do Censo Escolar de 2007, pode estar relacionada ao fato de estarem em fim de carreira não encontrando interesse na atualização. Reflexo também da não valorização histórica dos profissionais do magistério que tem afastado o interesse pela formação tanto a nível Médio quanto Superior. Tamanho desinteresse põe em alerta a meta da

¹⁸O “Programa Universidade para Todos” criado pelo Ministério da Educação e Cultura em 2004, pela Lei nº 11.096, 13 de janeiro de 2005, tem a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais, em universidade privadas, a jovens de baixa renda que querem ter acesso à universidade.

universalização e ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica e progressivamente da Educação Superior.

Como o PNE incorpora algumas demandas históricas da população brasileira a política educacional precisa considerar as projeções do crescimento demográfico visando estabelecer medidas de financiamento que tratem de forma adequada as novas demandas e as necessidades regionais.

Após dez anos, as metas estabelecidas no PNE 2001-2010 não se confirmaram na dimensão esperada. Sendo assim, apesar dos avanços consolidados pela LDB e pelo PNE ainda persistem obstáculos a serem ultrapassados, tais como: mesmo instituindo-se o FUNDEF em 1996, o FUNDEB em 2006, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN, Lei nº 11.738/2008), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em 2009, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério em 2009, e a Prova Nacional de Concurso para o ingresso na Carreira Docente (Portaria Normativa nº 3/2011), não foram suficientes para consolidar os Planos de Carreira e Remuneração (PCCR) na esfera pública. Até 2012, 31,74% dos Municípios declararam que não possuíam planos de carreira implementados (BRASIL, 2014, p. 57); sendo assim, as limitações de financiamento – a despeito dos recursos do FUNDEB – contribuíram para o alcance parcial das metas. (OLIVEIRA, 2011; SOUZA, 2014; AGUIAR, 2010).

Avanços e movimentos, promovidos no século XX, em torno do reconhecimento da mulher e de sua capacidade de produzir e participar ativamente na sociedade chamam atenção às políticas de fortalecimento e empoderamento do papel da mulher na sociedade.

A exigência das políticas internacionais nos anos 1990 a países em processo dinâmico de reconstrução e desenvolvimento, com apoio dos países desenvolvidos, em torno da formalização da equidade, redução da pobreza, promoção do crescimento, construção de um modelo de governo que respeite os direitos humanos e promova o desenvolvimento sustentável, percebe que o peso dessas ações está na emancipação da mulher, na sua capacidade produtiva e ativa na participação da organização do País e, para tal, faz-se necessário a equidade nas relações de gênero.

Ao repensar o papel da mulher na sociedade e problematizar o discurso hegemônico de procriadora e cuidadora da família faz-nos refletir que, gênero passa

a ser uma categoria de análise que nos possibilita perceber as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens. Percebe-se nesse momento certa preocupação com a diversidade, o PNE defende a garantia da inclusão de “grupos tidos como minoritários – negros, índios e homossexuais”.

Os PCN do EF e do EM são publicados constituindo-se em uma proposta de conteúdos que deveriam servir de referência à estrutura curricular de todo o sistema educacional brasileiro. Para tal propõe os temas transversais que atravessam os diferentes campos de conhecimento. Como tal, sem dúvida os PCN representam um significativo avanço em relação a adoção de uma perspectiva de gênero, no tópico Orientação Sexual.

No entanto, desvelar as questões de gênero nas atuais políticas educacionais torna-se necessário visto que mulheres professoras precisam questionar a presença de estereótipos de gênero, além de refletir sobre os antagonismos de gênero presentes no cotidiano escolar, o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem na organização do ensino.

1.3 EDUCAÇÃO E ESCOLA EM TEMPOS DE “ONDA CONSERVADORA”

A implantação da perspectiva de um regime democrático em pleno século XXI, no Mundo e no Brasil, apresenta-se em pleno retrocesso o que possibilita grupos conservadores fortalecerem um regime antidemocrático. Estes grupos se colocam contrários ao processo de desenvolvimento de políticas públicas de igualdade, assim como, contrários à inclusão de uma perspectiva de gênero no ensino que atue interseccionalmente sobre todas as formas de preconceitos e discriminações, inclusive de gênero.

Como explicar esse retrocesso? Que democracia estamos vivendo? Como a educação e a escola se inserem nesse movimento conservador? O retorno ao conservadorismo no Brasil está demarcado na história brasileira a partir da mobilização dos setores médios e superiores da sociedade que alimentaram, no início dos anos 2015, movimentos onde se revelava a repulsa pelos pobres, negros, sindicalistas, homossexuais, transexuais, índios etc. A realidade brasileira é conservadora e para poder legitimar o capitalismo precisa de movimentos

conservadores e, neste sentido, ao longo da história temos momentos mais conservadores e outros mais democráticos. Os momentos mais democráticos que aparecem em evidência em nossa história são, por exemplo, os anos de 1988. No entanto, a conjuntura atual apresenta em ascensão uma “onda conservadora”¹⁹ já observada ao menos desde 2013.

De um lado, os novos consumidores sem direitos, jovens trabalhadores precarizados, passaram a frequentar os espaços de sociabilidade burguesa, antes restrita aos segmentos médios e superiores da sociedade e a média burguesia. Trabalhadores pobres afluíram ao mercado de consumo, podendo adquirir a prazo a televisão de 50 polegadas e celulares de última geração.

De outro lado, novos empreendedores, médicos, advogados, arquitetos, engenheiros, designers, passam a se deparar nos shoppings, no aeroporto, no rol dos prédios, na concessionária, com esses trabalhadores precarizados, novos consumidores disputando o espaço nas filas do cinema, do estacionamento, nas lojas, nas salas gourmet, passando, assim, a ter maior tempo de espera nas emergências dos planos de saúde privados; deparando-se com ruas mais congestionadas, aeroportos que mais parecem rodoviárias. Ou seja, presenciávamos um acesso ampliado a espaços e locais anteriormente recusados às classes populares.

Esse quadro acirra o ódio pelos estratos superiores brasileiros contra os de baixo, o povo/trabalhador precarizado. Então, tomados pelo mal-estar social crescente passaram a identificar sindicatos e partidos de esquerda como responsáveis pelo seu declínio, pois passaram a competir com mais gente – ex-cotistas ou filhos de empregadas domésticas – pelos postos de trabalho. Reivindicações como o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, a volta dos militares e torturadores ao poder e o expurgo de Paulo Freire das escolas destacam-se como elementos unificadores dos protestos de rua organizados por um discurso da direita, profundamente fascista, sectário, machista e LGBTfóbico.

A “luta contra a corrupção” passa a ser a bandeira mobilizadora nesse contexto da história assumindo a ideia de que o “sistema político” e não o capitalismo é corrupto. A função de mobilização dos segmentos médios e superiores da sociedade é afastar os segmentos subalternos do tal “sistema político”, deixando-o livre para os gestores do capital.

¹⁹ Sob o assunto ver Demier e Hoeveler (2016), Souza (2018; 2019).

Ao mesmo tempo, se processa um discurso contraditório: por um lado, a ideologia anticorrupção veicula um discurso de fortalecimento das instituições republicanas visando a consolidação da democracia do Brasil, defendendo a “tarefa cidadã” de ajustar e afastar de tais instituições as práticas corruptas por meio do voto e campanhas cívicas. Todavia, por outro lado, difunde-se a ideia de que as instituições democráticas são lugares privilegiados de corrupção. Neste sentido, essas instituições – com destaque o Parlamento e o Executivo – são politicamente corruptas. Apresenta-se, portanto, discurso ambíguo por parte da mobilização anticorrupção limitando os horizontes da política às instituições liberal-democráticas, fortalecendo o regime “democrático-blindado”²⁰, assim como, ao mesmo tempo é produzida uma desqualificação política, como afirma Demier (2016). Ainda o autor destaca:

Sendo as práticas políticas reduzidas às atividades que respeitam e aperfeiçoam as instituições do regime, a ideologia anticorrupção faz que qualquer tentativa de combate a corrupção seja automaticamente canalizado por dentro do próprio regime (a partir de campanhas cívicas que buscam livrar as instituições republicanas do que é a sua própria essência, a corrupção), ou seja, conduzida a um beco sem saída, isto é, a uma saída “apolítica”: afinal de contas, se as instituições são corruptas, mas se não há e nem pode haver política fora delas, simplesmente não existe nada a ser feito. (HOEVELER, 2015 IN: DEMIER, 2016, s.p.).

Os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, também contribuíram no avanço do conservadorismo na sociedade brasileira, fortalecendo discursos de defesa da meritocracia, discursos homofóbicos, machistas, racistas, autoritários e elitistas. Nesse instante, o fundamentalismo religioso também entra na luta em defesa de uma visão de mundo que se considerava ameaçada por um pseudo avanço de comunistas, feministas e gays. É, portanto, visível a hegemonia conservadora e preconceituosa na política, na economia, nas expressões artísticas, na educação, nas ciências, na saúde, nos esportes, nas relações afetivas e domésticas, enfim, tornando-se rotina essa hegemonia na vida cotidiana. Acelerado avanço do conservadorismo nos campos religioso, cultural, social e moral. (BOSCHETTI, 2015; DEMIER, 2016).

Pode-se afirmar que desde 2013 a direita, a “nova direita”, saiu do armário e passou a adotar abertamente um discurso mais ousado e “raivoso”. Portanto,

²⁰ Para Duriguetto e Demier (2017, p.8) a construção do novo tipo de regime “democrático-blindado”, no Brasil, teria início com a “transição democrática”, “se intensificaria durante os governos da direita neoliberal, atravessaria os governos do Partido dos Trabalhadores e encontraria seu ápice com o golpe de Estado ocorrido em 2016 e o governo Temer dele surgido.”

homofóbicos, misóginos, racistas e elitistas passam a falar sem pudores de suas convicções. O pacto social construído por Lula em 2002, de que todos os interesses são conciliáveis, de que todos podem ganhar, não funciona mais. A captação do descontentamento social permitiu a oposição da direita partir para a ofensiva ao governo petista, em 2015, motivação gerada pelo chamado combate à corrupção por meio das reivindicações da Operação Lava Jato²¹.

Tornou-se insuportável, segundo Frigotto (2017, p. 23),

o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou a distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação de campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie a Bolsa Família, que garante os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a 14 milhões de famílias etc.

Razões que materializam no dia 31 de agosto de 2016 o golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático²², sustentado nas confederações e institutos privados que representam os grupos detentores do capital local e mundial; na grande mídia monopolista empresarial; em setores e figuras de poder Judiciário; em setores do Ministério Público e da Política Federal; em parte nas diferentes denominações religiosas; em universidades onde se formam “deficientes cívicos” – termo utilizado por Milton Santos -, especialmente nos cursos de mais prestígio econômico e social; na educação, o núcleo empresarial e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica de “Todos pela Educação” e do Movimento “Escola sem Partido”. (FRIGOTTO, 2017, p. 23-24).

A ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos torna-se insuportável para as classes dominantes; assim como a perspectiva de que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais querem que aprendam, mas que eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país.

²¹ “[...] certo tipo de agenda anticorrupção que nasce no mundo pós dissolução da URSS – ação coordenada por diversas organizações internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o *Open Society Institute*, entre outras – respondia a uma necessidade premente do capital transnacional.” (HOEVELER e MELO, 2016, Parte I, Texto 5).

²² Ver os teóricos que defendem a proposta: Lucena, Previtali e Lucena (2017); Pochmann (2018); Krawczyk e Lombardi (2018).

A sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se traduz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. (FRIGOTTO, 2017). A referência não é mais a sociedade e menos ainda a esfera pública, único espaço que pode garantir direitos universais. Passa a ser referência o mercado, para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte.

Nas últimas décadas do Século XX já vinha se processando o desmanche do setor público e da escola pública, primeiro por meio do estímulo do mercado educacional, criando grupos que faziam do ensino um lucrativo negócio. Mas, o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção de critérios mercantis na gestão, na escolha das disciplinas que comporiam o currículo escolar, na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. Neste contexto, a formação e a função docentes deveriam ser alterados também.

Processo largamente estimulado na gestão do Ministro de Educação Paulo Renato de Souza (1995-2002), no Governo de Fernando Henrique Cardoso, consolidou a criação de institutos privados e organizações sociais ligados a grupos empresariais que se reuniram em torno de um programa de educação que convinha ao mercado.

A mudança da função docente se inicia pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. Por isso o ataque às universidades públicas por incluírem em seus currículos de formação de professores, economia, sociologia, filosofia etc. Defende-se a suposta neutralidade do conhecimento e a redução do papel da escola pública de assumir o papel de apenas instruir.

O contexto dos graves fatos que ocorrem no Brasil nas últimas décadas, mobilizado pela ideologização de falsos argumentos que romperam com a ordem democrática e sua expressão na educação, motivou o aparecimento do Movimento “Escola Sem Partido” que apresenta “ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores de liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”. (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

Frigotto (2017) e Penna (2015; 2016; 2017c) apontam que o ato de educar é alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos. Isto porque lhes incomodava o conjunto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos que possibilitavam a capacidade de ler criticamente a realidade visando a formação de sujeitos autônomos. A degradação social, de produção do ódio às diferenças e a preparação de uma atmosfera de perseguição, de delações, sinaliza para o risco que o Brasil vive atualmente.

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamento de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

O Movimento “Escola Sem Partido” se firma e se contrapõe a determinada classe social ou grupos sociais (os mais vulnerabilizados) e quer estatuir uma Lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, escondendo a privatização do pensamento e a ideia de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital. Nessa ótica, cabe aos professores seguirem a ciência oficial, uma ciência supostamente neutra: “para isso, manipula até mesmo o sentido liberal da política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados”. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Caberia aos professores promover os valores do *Mellenium*²³, tais como: “propriedade privada”, “responsabilidade individual” e “meritocracia”. (PENNA, 2017c, p. 40). Trata-se, portanto, do modelo de mercado na relação educacional, professor-aluno, reduzida a uma relação de consumo. O aluno é consumidor e assim tem direito de demandar o que bem entender do prestador: escola/professor.

As atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, à docência são excluídas, assim como, excluíram o pluralismo de concepções pedagógicas, a liberdade de ensinar e a liberdade de expressão.

Hoje estamos vivendo, portanto, um estado de exceção por meio da criação de um estado de emergência constante. Na política contemporânea o estado de exceção tende cada vez mais a se apresentar como o paradigma de governo dominante.

²³ “O principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais”. (MIGUEL, 2016, p. 593).

Situação oposta ao Estado democrático de direito é decretado pelas autoridades que se encontram em situação de emergência nacional, como por exemplo: guerras civis, agressão efetiva por forças estrangeiras, grave ameaça à ordem constitucional democrática ou calamidade pública, guerra urbana, segurança e ordem pública. (AGAMBEN, 2004).

O estado de exceção caracteriza-se pela suspensão temporária de direitos sociais e garantias constitucionais. A aposta é numa suposta e necessária eficiência na tomada de decisões, já que a rapidez no processo de decidir as medidas a serem tomadas é essencial em situações emergenciais e, nesse sentido, nos regimes de governo democráticos - nos quais o poder é dividido e as decisões dependem da aprovação de uma pluralidade de agentes - a agilidade decisória ficaria comprometida. “O estado de exceção apresenta-se nessa perspectiva, como um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo”. (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Segundo Agamben (2004, p.19), uma das características essenciais do estado de exceção está relacionada “a abolição provisória da distinção entre o poder legislativo, executivo e judiciário”. Com a justificativa de neutralizar o perigo e restaurar a ordem, por meio do fortalecimento do poder do governo e a perda dos direitos aos cidadãos, pode tornar-se prática duradoura de governo.

No entanto, quando os poderes públicos retiram direitos já conquistados na história dos movimentos sociais e garantidos pela Constituição Federal, violam as liberdades fundamentais, o direito de resistência à opressão tornar-se um direito e um dever do cidadão. A escola e a educação são responsáveis pela formação de cidadãos de resistência ao que legitima o estado de exceção. Uma educação como um lugar de encontro da identidade do sujeito, do pensamento social, da possibilidade, da potência que pode ter na construção desse sujeito que se identifica, que se sente pertencendo a um lugar.

É importante pensar o quanto a escola teve um papel importante nesse processo, mesmo com todas as suas contradições. A escola como lugar de disputa entre uma perspectiva que produz e valoriza a diversidade, a pluralidade, a interseccionalidade, a interdisciplinaridade, a transversalidade, e, de outro lado, uma perspectiva de escola moralista que assujeita, submete, controla, não liberta. Por isso o ódio à democracia, ao currículo integrado como campo possível de intervenção de mundos plurais emancipatórios, à formação dos profissionais de educação que

fortaleçam a reflexão sobre as diferenças e auxiliem a formação de uma nova consciência política e social.

O Movimento “Escola Sem Partido” nasce nesse tensionamento impedindo que se constitua como lugar da diversidade. E o professor é percebido como uma ameaça a ser contida. O estado de exceção projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem. Segundo Miguel (2016, p. 615),

a discussão sobre gênero é particularmente ilustrativa. A noção de que os papéis estereotipados de meninas e meninos, mulheres e homens, são naturais e obrigatórios leva, como consequência necessária, a reforçar as barreiras que isolam mulheres de determinados espaços sociais, a estigmatizar determinados comportamentos, a marcar como desviantes aqueles que não seguem a regra. A cultura do estupro, que deriva da ideia de que as mulheres não são seres capazes de autonomia, e as agressões a gays, lésbicas e travestis, vistos como “anormais” e portanto indignos de respeito, são dois dos efeitos decorrentes. [...]. Impedir que gênero seja discutido na escola é impedir que se aja no sentido de reverter tal quadro. Uma escola “sem partido” é uma escola que toma o partido da injustiça e da opressão.

Para Netto (2009), citado por Boschetti (2015, p.648-649), a incorporação do pensamento que o autor chama de pós-moderno nos currículos, à revelia das Diretrizes Curriculares, tem revitalizado alguns traços conservadores, tais como: o “*metodologismo*”, que ressurgiu sob a forma de ênfase no tecnicismo e legalismo positivista, em detrimento do questionamento, da crítica, da grande política como elementos fundamentais do pensamento crítico; o “*teoricismo acrítrico*”, que se caracteriza como conceituação operacional e adoção de categorias pós-modernas e conservadoras das Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, Psicologia e Antropologia), que aceitam sem criticidade as teses do “fim da história”, ou mesmo teorias que defendem as relações mercantis, ainda que sob a égide da social-democracia; o “*aligeiramento*” da formação e da pesquisa é outro traço absolutamente contemporâneo visto que o expansionismo superficial de cursos é extremamente funcional ao conservadorismo, pois conserva e mesmo agudiza a perspectiva de formação funcional ao mercado e subordina os conteúdos profissionais à demanda do mercado/capital; o “*pragmatismo*”, que alimenta um tipo de formação, mas também de trabalho profissional, baseado na filosofia utilitarista, no imediatismo, no famoso discurso de que “na prática a teoria é outra”. Tal perspectiva leva à negação da teoria, à adesão ao praticismo acrítrico, à ação imediatista, desprovida de compromisso político com a transformação estrutural das relações socioeconômicas; o

“*voluntarismo*” alimenta-se na pobreza teórica que considera desnecessário estudar, ler, conhecer em profundidade as teorias e seus autores, favorece, assim, a ação pragmática individualizada e a responsabilidade pessoal e profissional no trato das expressões da questão social. Além de provocar o esvaziamento do pensar crítico, das lutas sociais coletivas e favorece a doce ilusão da “competência técnica” como suficiente para a “resolução de problemas”; o “*contentamento com o possibilismo*” é a concordância com a “melhoria” social possível nos marcos do capitalismo. Ou seja, o “reformismo” social-democrata do pós-Segunda Guerra Mundial possibilitou a ampliação de alguns direitos no capitalismo, mas jamais se propôs a emancipar a humanidade das relações de exploração capitalista, acabando por se render ao possibilismo contrarreformista.

De acordo com Boschetti (2015) alguns desses traços conservadores ou neoconservadores são fomentados pelo desencanto e pelas sucessivas perdas sociais históricas, submetidas à barbárie neoliberal. Enfrentá-las e superá-las exige construir estratégias coletivas. Por isso, debelar esses traços conservadores requer recusar a formação aligeirada, acrítica e tecnicista e defender a formação na perspectiva de totalidade sem nenhuma concessão ao “*possibilismo*” e ao “*reformismo*”. Exige recusar os modismos tecnicistas e pragmáticos na formação e no trabalho profissional e defender firmemente o trabalho como espaço de fortalecimento dos direitos da classe trabalhadora, direitos entendidos como mediação para acumular forças, para fortalecer as lutas universais pela libertação das relações mercantis.

Também nesse movimento de conquista da educação, de suas políticas, práticas, instituições públicas e privadas, Rebuá (2017, p. 102) identifica o que Bourdieu e Passeron (1975) apontavam na década de 1970: a (re)afirmação dos espaços educativos como reprodutores incontestes das divisões sociais existentes no país. Ou, nas palavras de Frigotto (2010a), como *lócus* de expansão sociometabólica do capital e, logo, da reificação da educação, cada vez mais entendida como produtora e engendrando demandas de produtividade do capital humano. Mézaros (2005) enxerga como geradores e legitimadores de concepções de democracia, assim como de valores, éticas, afinadas com os interesses hegemônicos da burguesia em suas variadas frações e lugares de origem; já para Agamben (2004) como garantidores de um estado de exceção, paradigma de governo dominante na política contemporânea, cujo *modus operandi* é o Estado antidemocrático, que segundo Benjamin (2012), é a regra geral, na perspectiva dos oprimidos.

Rebuá (2017) identifica ainda como difusores e legitimadores de visões conservadoras de/sobre a educação, como cerceamentos do fazer docente, controle dos processos pedagógicos e dos sujeitos dos espaços educativos, atendendo principalmente às pautas ligadas a setores reacionários, onde destaca-se as igrejas evangélicas neopentecostais, donas de um enorme capital e com enorme representatividade política no Congresso Federal e também nos Estados e Municípios, a despeito da grande rejeição que ainda possuem, de amplos setores no país: como anuladores de experiências coletivas críticas e emancipadoras, compreendendo a experiência como um processo multifacetado, dinâmico e imprevisível de construção de sentido sobre o real e como sentimento, ou seja, a compreensão da experiência como cultura. (REBUÁ, 2015).

Essas considerações do autor reafirmam a complexidade da sociedade brasileira, assim como, a disputa pelos setores mais antigos e mais recentes da sociedade pela educação básica e superior, pública, numa conexão entre mercado, Estado e sociedade civil. O mercado compreendido como costura fundamental entre Estado e sociedade civil que disputa hegemonia em todo o tecido social. (REBUÁ, 2017).

As hipóteses de Rebuá (2017) em torno da argumentação de que na atual conjuntura, de reorganizações hegemônicas na América Latina, em destaque o Brasil, determinados grupos, a exemplo do empresariado e setores religiosos – principalmente evangélicos de matriz neopentecostal –, têm sido capazes de educar dentro da escola pública, portanto, de disputá-la econômica, cultural e politicamente. São suas hipóteses que tomamos de empréstimo para ilustrar nosso estudo sobre a educação:

- (i) Nas últimas décadas, notadamente a partir do laboratório neoliberal dos anos 1990 na América Latina e no Brasil, a educação pública teve/tem seu lugar de espaço de formação e cultura disputada incisivamente por diversos setores, hoje com maior capacidade coesiva do que na década citada, como os exemplos do TPE²⁴ e do REDUCA²⁵ (estes com foco na educação básica) sendo paradigmáticos; (ii) da crise do pacto lulista – simbolizada de maneira evidente a partir de 2013/2014 e seus eventos (junho, eleições presenciais) – até hoje (2017), tem se conformado no país uma onda (neo) conservadora (DEMIER; HOVELER, 2016) capaz de promover uma vultosa ofensiva contra a cultura, com destaque para o espaço da escola pública, indicando um abissal nível de degradação intelectual de seus representantes e confirmando a enorme força, em pleno século XXI, de formas de pensamento extremamente retrógradas e antidemocráticas (NETTO, 2016); (iii) deste quadro, de pilhagem e cerceamento, entendemos que a democracia, como

²⁴Movimento “Todos Pela Educação”.

²⁵Red Latino-Americana por la Educación.

de costume em períodos históricos de ofensiva burguesa e de incremento do conservadorismo, tem sido o alvo principal, num processo molecular de “antidemocracia”, de clivagem entre público e privado, de eliminação histórica duramente amealhadas, de atacar os setores progressistas, com destaque para aqueles envolvidos diretamente com a educação e cultura: professores, alunos, gestores, intelectuais, técnicos etc. O Projeto Escola Sem Partido, [...], encarna sem dúvida a forma mais acabada deste híbrido de direção/domínio, consenso/força, que caracterizam a hegemonia enquanto processo de disputa entre classes. (REBUÁ, 2017, p. 103).

Neste panorama, de embates entre o velho e o novo, entre o atrasado e o progressivo, Frigotto (2010b, p. 23) reafirma, “a educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial da luta hegemônica”, se apresentando como “um campo de disputa hegemônica” historicamente. Tal disputa acontece, segundo o autor, na “perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escolar e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”. (p.27)

São efeitos do neoliberalismo:

privatizações; repressão aos educadores; desestruturação das carreiras docente e técnico-administrativa; corte de verbas; ampliação colossal do Ensino a Distância (EaD); profusão/legitimação dos sistemas avaliativos como parâmetros inquestionáveis de análise de qualidade, medida através das competências, que individualizam as relações na escola; comodificação do saber, onde o produtivismo acadêmico, a regulação da produção científica e a intensificação/precarização do trabalho do professor (sobretudo universitário) são efeitos imediatos, dentre outros. (REBUÁ, 2017, p. 105).

Por que não dizer, que a defesa por uma esfera pública no Estado sai do debate. Nesse contexto, a esfera privada assume o rótulo de espaço público não estatal, uma vez que atende ao “interesse social”.

A “pedagogia da hegemonia”, desenvolvida pelo Estado capitalista, passa a se exercer de forma sistemática, por meio de ações com função educativa positiva, desenvolvidas principalmente na sociedade civil, mais especificamente nos aparelhos privados de hegemonia, como por exemplo, a escola, considerada como aparelho privado de hegemonia importante e estratégico. (NEVES, 2005).

Ação concreta da “pedagogia da hegemonia” no Brasil é o Movimento “Todos pela Educação”²⁶ (2006) que visa fazer o Brasil alcançar a Educação que precisa por meio de cinco metas “simples, específicas e focadas em resultados mensuráveis”; em

²⁶ Grupos empresariais privados envolvidos na defesa do Movimento “Todos pela Educação”, na defesa da escola pública básica: Itaú, Bradesco, Vale, Monsanto, Globo, Abril, Odebrecht, Faber-Castell, Gol, HSBC, Natura, Santander, entre outros. Poderosos aparelhos privados de hegemonia da burguesia brasileira que visam obter da maioria da sociedade consentimento para seus projetos de sociedade, de forma passiva e/ou ativa. (GRAMSCI, 2006; REBUÁ, 2017).

destaque a meta 5: “investimento em Educação ampliado e bem gerido”, segundo Rebuá (2017, p. 106)²⁷.

O capital-imperialismo²⁸ continua percebendo a educação como sendo um espaço estratégico na construção de consensos, no “encapsulamento” dos trabalhadores e obviamente, na manutenção e crescimento de suas fontes de lucro. A sociedade hoje apresenta-se refém de um governo extremamente conservador, voltado para um projeto de sociedade que visa manter a moral, a coisificação da vida e dos sentimentos, ao confundir a aparência com a realidade, ao aprofundar a precarização da vida das mulheres, idosos, negros, índios, homossexuais, ...

De acordo com Debord (2016, p.25-26) estamos vivendo a sociedade do espetáculo na mídia e na política. Ou seja, tudo que é vivido em sociedade e na esfera política vira representação ilustrando que as relações entre as pessoas não são autênticas, mas de aparência. Ao estabelecer essa relação o autor define o que é alienação do sujeito espectador resultado da sua própria atividade inconsciente:

[...] quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhes apresenta.

Eis porque o espectador não se sente em casa em parte alguma, porque o espetáculo está em toda a parte.

Tal análise permite estabelecer relação com a economia, educação e política, pois a sociedade do espetáculo possibilita a formação de alienados políticos que alimentam a economia do país. Pois uma população alienada tem seu pensamento

²⁷ As Metas estão assim descritas no documento Todos pela Educação (2007, p.04, **grifo nosso**): “**Meta 1 – Acesso:** até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola”. **Meta 2 – Alfabetização:** até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental. **Meta 3 – Qualidade:** até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática. **Meta 4 – Conclusão:** até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio. **Meta 5 – Investimento:** até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB.

²⁸ Representa a continuidade e aprofundamento da mesma dinâmica do capital. Segundo Fontes (2010, p. 14): “o capital-imperialismo adentra o século XXI [...] sob formidável crise, exasperando o sofrimento social e agravando as expropriações que constituem sua condição de existência. É nesse contexto que assistimos a um processo peculiar de luta pelo acesso de países retardatários (e de suas burguesias) à condição de países capital-imperialistas”. O autor defende a tese de que esse caminho capital-imperialista subalterno vem sendo trilhado pelo Brasil contemporâneo.

facilmente moldado e acaba sendo um consumidor em potencial sem questionar. Neste processo o capitalismo possibilita lucros altíssimos por meio da capacidade do homem de não pensar, subordinados a um conjunto de influências da sociedade do espetáculo. É a degradação do *ser* em *ter*. Além de a aparência ter mais importância que o seu valor de uso, pois permitirá, por meio de sua aparência, a sua aceitação. A imagem/aparência está colocada a serviço do capitalismo.

A concepção de Debord (2016, p. 20) aponta para a perda de identidade, do livre arbítrio, do sentido da visão por parte do espectador que fica fascinado pelas imagens seduzindo-o a querer consumir. Neste sentido, a sociedade do espetáculo, cativa o público pela visão tornando-o passivo e acrítico. Sobre o poder da alienação o autor afirma:

à medida que a necessidade se encontra socialmente sonhada, o sonho torna-se necessário. O espetáculo é o sonho mau da sociedade moderna acorrentada, que ao cabo não exprime senão o seu desejo de dormir. O espetáculo é o guardião deste sono.

Nessa perspectiva do autor, será que o homem perdeu a sua capacidade de criticar, pensar e agir?

CAPÍTULO 2

GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE NAS ESCOLAS

O estudo que ora registramos nos possibilita localizar epistemologicamente o recorte teórico utilizado em nossa tese sobre gênero. A discussão de gênero se impõe como questão fundamental nas Ciências Humanas e Sociais por ser uma importante ferramenta analítica por conta de sua complexidade para entender as relações entre os sexos nas sociedades contemporâneas, assim como as relações de poder presentes nas mais variadas esferas do mundo social.

2.1 FEMINISMOS E GÊNERO

Ao refletir sobre a discussão de gênero como ferramenta analítica compreende-se a sua relação com a história do movimento feminista contemporâneo. O campo político e teórico-epistemológico dos Estudos Feministas construiu o lugar social das mulheres, assim, como, possibilitou o surgimento de diferentes perspectivas analíticas. Segundo Butler (2003), mesmo considerado “problemático, instável e tenso” o feminismo, desde as doutrinas do feminismo original vem problematizando-se ao longo da história²⁹.

A teoria feminista rompe com os modelos de conhecimento dominantes de Ciências Humanas, propondo uma epistemologia feminista e implicada. Em outras palavras, denuncia, o caráter particularista, ideológico, racista e sexista da ciência que utiliza-se de categorias de análise incapazes de pensar as diferenças. As Ciências Humanas são excludentes por partir de um conceito universal de homem, “branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo”, isolando os demais que fogem a esse modelo de referência. Afinal, “as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental”. (RAGO, 1998, p. 4).

²⁹Encontram-se movimentos feministas oriundos das intersecções com os movimentos de lutas de classes como: o chamado radical, como o movimento de mulheres; o liberal; o socialista; o marxista; e, o anarquista. (TOLEDO, 2003).

As noções de objetividade e neutralidade caem por terra no mesmo instante em que se denuncia o quanto os valores masculinos, sem consideração ou estima por mulheres, estão inseridos nos padrões de normatividade científica. Ou seja, “a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes [...]” (RAGO, 1998, p. 5).

Com o objetivo de identificar como os processos sócio históricos para a construção de gênero fazem-se presentes nas pautas feministas, nossa abordagem utiliza Scott (1988; 1995), Louro (1996; 1998), Butler (2003), Foucault (1979; 1987), Rago (1998) entre outras autoras para compreender questões específicas acerca dos estudos de gênero³⁰. A disposição social que limita os estudos de gênero ao espaço familiar e doméstico à medida que está disposto na sociedade que cabe aos pais trabalharem e às mães cuidarem das tarefas domésticas, da criação dos filhos, da família precisa ser repensada sob o ponto de vista do processo de sua significação.

Como afirma Scott (1995), gênero deve ser entendido enquanto uma categoria de análise e que enfatiza as formas como as representações da feminilidade e da masculinidade são relacionais e socialmente construídas. Além disso, a concepção de gênero traz em si, necessariamente, uma dimensão do poder (que está colocado na masculinidade). Trabalhar com este conceito não significa lidar com os estudos de mulheres, pois a concepção de gênero necessariamente envolve a análise dos homens e da construção social dos corpos.

Louro (1996) ao mostrar as características e a instabilidade do conceito de gênero apresenta uma rede de tramas teóricas articuladas, desde marxistas, pós-estruturalistas, lacanianos ou feministas radicais.

Pensando em termos de movimentos feministas, vemos que a mobilização feminista foi impulsionada no Continente Europeu, na América do Norte e outros países nas décadas de 1920 e 1930 do século XIX em torno do lema “direitos iguais à cidadania”. Os movimentos de mulheres chamam atenção para os diferentes momentos dos estudos acadêmicos voltados às questões da mulher, nos fazendo refletir sobre as conquistas do movimento feminista no Brasil:

O feminismo, enquanto movimento social, é um movimento essencialmente moderno, surge no contexto das ideias iluministas e das ideias transformadoras da Revolução Francesa e da Americana e se espalha, em

³⁰ Segundo Scott (1995), as abordagens nas análises de gênero podem ser resumidas em três proposições teóricas: 1) as teóricas do patriarcado; 2) as feministas marxistas; e 3) a teoria psicanalítica.

um primeiro momento, em torno da demanda por direitos sociais e políticos. Nesse seu alvorecer, mobilizou mulheres de muitos países da Europa, dos Estados Unidos e, posteriormente, de alguns países da América Latina, tendo seu auge na luta sufragista³¹. (COSTA, 2005, p.10).

Os movimentos feministas vem romper fronteiras criando, em especial, novos espaços de interlocução e atuação, possibilitando debater sobre novas identidades femininas. Reafirma a aquisição dos direitos iguais conquistados legalmente e identificados pela “primeira onda”, mas que ainda precisam caminhar em seu cumprimento. A chamada Primeira Onda se desenvolve no início do século XX, nos anos de 1920 e 1930 sendo conhecido como o movimento sufragista, voltando-se contra a discriminação feminina visando estender a igualdade de direitos civis, políticos e educacionais às mulheres, inclusive o direito ao voto. Estruturou-se na Inglaterra, França, Estados Unidos e Espanha. (NARVAZ e KOLLER, 2006).

Adiantando no tempo, a descoberta de “novos sujeitos sociais” favoreceu a incorporação das mulheres como objeto de estudo em pesquisas, registrando sua invisibilidade até os anos 50. No final dos anos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a presença feminina no mercado de trabalho, assim como nas universidades, possibilitou a expansão da luta das mulheres pela igualdade de direitos e pela liberdade. (MATOS, 2002).

A crise dos paradigmas tradicionais questionou as universalidades possibilitando, assim, os estudos sobre “mulher” e a abordagem de “gênero”, já no final do século passado – e no âmbito da chamada Segunda Onda. O gênero foi importante para o chamado feminismo acadêmico. Grupos de intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens que compunham diferentes grupos passam a expressar sua insatisfação, inconformidade, protesto, com os arranjos sociais e políticos, com as teorias universais, com o formalismo acadêmico, a discriminação, a segregação e o silenciamento. (MATOS, 2002).

Na gênese do conceito, portanto, está o caráter militante do movimento feminista dos anos 1960 e 1970, resultante da “segunda onda” que surge em especial nos Estados Unidos e na França. O conceito gênero foi introduzido pelo psicanalista Robert Stoller ao discutir o modelo de identidade de gênero ao distinguir

³¹“O movimento pelo sufrágio feminino é um movimento social, político e econômico, de caráter reformista, que tem como objetivo entender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres.” (GDE, 2009, p. 60).

natureza/biologia e cultura no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo, em 1963. Assim:

Sexo está vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e gênero tem relação com a cultura (psicologia, sociologia incluindo aqui todo o aprendizado vivido desde o nascimento). O produto trabalho pela cultura sobre a biologia [natureza] era a pessoa marcada por gênero, um homem ou uma mulher. (PISCITELLI, 2009, p. 123-124).

O conceito sofre transformações a partir do momento em que a História, a Sociologia e a Literatura entram no debate, suscitando discussões teóricas sobre o tema e também dando visibilidade à mulher como “*sujeito-objeto*” dos estudos femininos. (LOURO, 1996)³². Fortaleceu-se o debate na ideia da “segunda onda”, o feminismo de resistência, ao refletir sobre o processo de modernização nos novos comportamentos afetivos e sexuais assumindo também novos temas, como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher e a sexualidade. Outra temática é a questão de saúde e dos direitos reprodutivos ao alertar para o uso da camisinha masculina e feminina como elemento de proteção e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. (COSTA, 2005). Outro assunto presente na “segunda onda” é a desconstrução da ideia de mulher sem orgasmo, contida; ao lembrar os quase 50 anos da simbólica queima dos sutiãs³³.

Segundo Sabat (1999, p. 85-86):

O lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição ao lugar social dos homens. Força, autoridade, virilidade, foram estabelecidas como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza, à sensibilidade, características consideradas femininas. A partir desses binarismos, criaram-se códigos sociais e legislações, estabeleceram-se regimes políticos, formaram-se sistemas de significados que, [...], contribuíram para legitimar relações desiguais entre os sexos.

É nesse contexto que o conceito de gênero veio contrapor-se ao conceito de sexo e substituir os estudos sobre as mulheres. Isso significa argumentar que o uso do termo gênero estava relacionado à denúncia de uma ciência androcêntrica, que favorecia o esquecimento dos sujeitos negados historicamente pelos estudos teóricos.

³² Trabalhos de reflexão e de produção acadêmica, que debatiam a mulher como agente social e histórico, eram iniciativas de mulheres envolvidas na militância feminina visando dar visibilidade à mulher, incorporando-a ao corpo do trabalho ao deslocá-la das notas de rodapé e referências como era comum ver nas pesquisas universitárias até os anos 1960 e 1970. (LOURO, 1996).

³³ Episódio conhecido como *Bra-Burning* ou *A queima dos Sutiãs* ocorre em 1968 nos Estados Unidos, onde feministas queimaram simbolicamente seus sutiãs ao protestar contra a ditadura da beleza que estava sendo imposta às mulheres.

Neste sentido, os processos de formação dos sujeitos femininos e masculinos passam a ser objeto de estudo. (LOURO, 1996; BANDEIRA, 1999; KALSING, 2008). Em decorrência dessa acepção, o conceito de gênero contrapõe-se às correntes teóricas essencialistas que apontavam para uma “essência feminina ou masculina (natural, universal ou imutável), mas para processos de construção ou formação, histórica, linguística e socialmente determinados (e, então, múltiplos)”, mas entendendo gênero como plural, diverso, social e historicamente. (LOURO, 1996). Essa perspectiva teórica buscava entender a partir da compreensão de que sociedades diferentes possuem concepções diferentes de homem e mulher, sim, mas também, em uma mesma sociedade essas concepções são plurais, diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade etc. visto que admitiam que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo.

Scott (1995, p. 13) a partir da proposta de “desconstrução”, tomando de empréstimo o termo de algumas teorias pós-estruturalistas, visa desconstruir essa lógica, o que implica “uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historização e de uma desconstrução autênticas dos termos da diferença sexual”. Assim possibilitaria compreender que cada um – masculino e feminino – está presente no outro; portanto, são interdependentes. Além de perceber que as oposições entre os pólos é histórica e linguisticamente construída. Como por exemplo, as dicotomias “do bom/mau, presença/ausência, unidade/diversidade, etc.)”, além de outros conceitos, tais como: “público/privado, produção/reprodução, cultura/natureza, [...]”, igualdade/diferença, entre outros. (LOURO, 1996, p.12-13).

O argumento de que a relação entre homens e mulheres decorre da sua distinção biológica e de que cada um deve desempenhar um papel determinado em sociedade, como nos diz Louro (1998, p. 20-21), está em processo de mudança, “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social”.

Os estudos se dividem. Estudiosas feministas, de um lado, lutam por igualdade de direitos, de salários, de oportunidades no mercado de trabalho, mas, de outro lado, lutam pela valorização da diferença, pela afirmação de um ser feminino. Novamente as dicotomias estão presentes entre os estudos de gênero. Para Scott (1988, p. 46) essa polaridade é impossível de ser escolhida à medida que o igualitarismo

“pressupõe um acordo social para considerar pessoas obviamente diferentes como equivalentes (não como idênticas) em relação a um dado propósito”, nestes termos “igualdade é uma noção política que pressupõe a diferença, uma vez que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos”. (LOURO, 1996, p. 14).

Podemos ver que as construções teóricas feministas são carregadas da dimensão política, nascidas e renascidas no contexto dos movimentos sociais, visando contestar as teorias do pensamento tradicional e transformar a sociedade. Os estudos sobre mulher, gênero, sistema sexo/gênero, construção social do sexo vão se desdobrar em outros estudos sobre homem, construção da masculinidade, gays e lésbicas. Além de possibilitar a investigação do cotidiano, de registros de experiência, história oral, trazendo também para o espaço público e das instituições políticas os sentimentos, o desejo, a empatia, a afetividade, considerados restritos ao espaço privado e às mulheres. (SCORJ, 1992; LOURO, 1996).

A mulher como sujeito histórico legítimo ao retratar e apresentar histórias de pessoas que na atual sociedade podem manter a ordem social ou transformá-la. Ao olhar para os feminismos

procurou-se recuperar a atuação das mulheres no processo histórico, enquanto sujeitos ativos, de modo que as imagens de pacificidade, ociosidade e confinamento ao espaço do lar vêm sendo questionadas, descortinando-se esferas de influência e recuperando-se testemunhos femininos. (MATOS, 2009, p. 242).

A visão hegemônica na teoria feminista era a perspectiva da mulher branca de classe média. A categoria “mulher” era associada a “mulher branca”. (PISCITELLI, 2002). A sociedade patriarcal como branca, machista, cristã, heterossexual e economicamente favorável é questionada. Neste sentido, demarca-se a “terceira onda” que desafiou nos anos 1990 os paradigmas do feminismo das fases anteriores colocando em discussão a micropolítica e sobre o que é melhor para as mulheres. Apresenta-se um novo feminismo composto por novos e diferentes movimentos.

Corrêa (2001) destaca, a partir das produções de militantes e pesquisadoras, que o movimento feminista e as questões de gênero no Brasil pode apresentar uma clara articulação entre o feminismo dos anos 1970 e a emergência dos estudos de gênero dos anos 1990 ao enfatizar a inexistência de estudos de gênero que não tenham uma dimensão política mesmo entre aqueles que não compõem a militância.

Reitera-se que as relações entre os sexos são apreendidas, institucionalizadas e transmitidas por gerações, por isso o termo gênero definido como produto social é uma categoria de análise que vem dialogando com outras categorias históricas: classe e raça.

Por sua característica basicamente relacional, a categoria gênero procura destacar que a construção dos perfis de comportamento feminino e masculino define-se um em função do outro, uma vez que constituíram-se social, cultural e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados. Não se deve esquecer, ainda, que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder. (MATOS, 2009, p. 244).

O reconhecimento das categorias classe e raça, além de outras categorias tais como: etnia, gênero, geração, orientação sexual, religião etc. conduz os estudos da época a debater de outro modo as relações de poder. (LOURO, 1996).

Ao longo da história práticas discriminatórias, tais como racismo, classismo, LGBTFobia foram denunciados por feministas, assim como denunciaram a desvalorização e negligência das experiências femininas. O poder foi – e ainda é – masculino. (BUTLER, 2003). Corrêa (2001, p. 25) menciona a lacuna bibliográfica sobre a relação entre raça e gênero:

se o feminismo nos permitiu lugar, num primeiro momento, para a constituição de um sujeito Mulher, assim mesmo com letra maiúscula, o próprio desenvolvimento dos movimentos feministas foi, aos poucos, desinvestindo esse sujeito do lugar central que lhe dávamos nos anos setenta, desqualificando sua singularidade, questionando sua identidade e universalidade.

A discussão que se volta para a estrutura social brasileira e a relação raça e gênero torna-se teoricamente importante a partir dos questionamentos das mulheres negras dos estudos norte-americanos.

Apesar de que, as mulheres negras estadunidenses, como Beverly Fisher, já na década de 70, começaram a denunciar a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento. No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força no fim da década, começo da de 80, lutando para que as mulheres negras fossem sujeitos políticos. (RIBEIRO, 2014, p.2).

A importância do feminismo negro para o debate possibilita pensar na interseccionalidade visto que, se o objetivo dos estudos feministas e de gênero é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, dar voz e representação às

especificidades existentes nesse ser mulher, mulher negra, permite identificar em nossa sociedade mulheres para além da opressão de gênero, tais como: racismo, lesbofobia, transmisoginia etc. Estudar interseccionalmente outras opressões, como prioridade de ação, é deixar de permanecer como assunto secundário na história da formação da cultura social de um país.

Concorda-se que gênero é muito mais que uma identidade apreendida social e historicamente, constituído e instituído pelas múltiplas relações sociais que também as institui de forma “generificada”. (LOURO, 1996, p. 12). A abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais. Hoje, o rompimento da dicotomia que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico não esgotou a necessidade de se discutir as relações de gênero, já que as relações de poder são inerentes a elas e todas as relações sociais sofrem transformações constantes e contínuas ao longo da história.

Nesse sentido, recorre-se a Scott (1995, p. 86) para definir gênero como defendemos na tese: “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, e também como “uma forma primária de dar significação às relações de poder”. Como elemento constitutivo o gênero implica em quatro elementos entre si: símbolos culturalmente disponíveis; conceitos normativos; instituições e organizações; e, identidade subjetiva.

A perspectiva pós-estruturalista nega a forma unilateral de poder, a ideia fixa, única e permanente de um homem dominante *versus* uma mulher dominada. Essa perspectiva teórica dá lugar a pensar a dominação de forma complexa, o que significa dizer que os estudos sobre gênero demonstram que o esquema polarizado linear, exclusivamente unilateral, não dá conta da complexidade social. (MEYER, 1996; LOURO, 1998).

Recorremos a Foucault para justificar a argumentação anterior, as sociedades não estão livres de relações de poder. Neste sentido, os indivíduos são o resultado imediato das relações de poder que o capturam, o dividem e o classificam. O que existe são relações de poder, “formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente”. (MACHADO, 1979, p.x).

Segundo Foucault (1979, p. 182):

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos.

O exercício do poder se expande por toda a sociedade, deslocando-se do Estado e invadindo a vida cotidiana. Existem relações de poder que oprimem e dominam, mas também mecanismos eficazes de controle e sujeição, assim, o exercício do poder perpassa toda a sociedade, através das instituições que a compõem, está dissolvido por todo o tecido social. É no interior dessas instituições, escolas, prisões, hospitais, que os mecanismos de controle e vigilância operam, assim como a regularização e a padronização dos comportamentos. Tais mecanismos de controle tornam o indivíduo, ao mesmo tempo, sujeito e agente do poder. (FOUCAULT, 1979).

Para exemplificar as relações de poder construídas como discurso universal excludente é fundamental levar em conta as críticas de Butler (2003), como: trabalhar fora sem a autorização do marido nunca foi uma reivindicação das mulheres negras e pobres; a universalização da categoria mulheres, no plural, tendo em vista a representação política foi feita tendo como base a mulher branca, de classe média, com acesso à educação formal, militante e de esquerda, ressaltadas as diferenças entre os países; propõe também a desconstrução das teorias feministas e suas representações que pensam a categoria de gênero de modo binário: masculino/feminino empreendendo a desnaturalização do gênero.

A escola é uma instituição importante nesse processo como mecanismo de controle das formas naturalizadas de se aprender a ser mulher e a ser homem. Isto porque a escola expressa o conjunto de estratégias didático pedagógicas da classe dominante que será reproduzida pela classe dominada, por isso, o poder e a disciplina do corpo caminham juntos em torno dos saberes. Ou seja, “o poder disciplinar seria [...] um poder que, em vez de apropriar e retirar tem como função maior ‘adestrar’: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor [...]”; “o poder-saber seus processos e as lutas que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento”. (FOUCAULT, 1987).

Essa “funcionalidade” do poder é o que Scott questiona ao retomar o método “desconstrução” de Derrida ao desconstruir o pensamento ocidental opondo-se a

visão universal e atemporal entre homens e mulheres. A discussão do Bourdieu (2002) sobre a dominação masculina ao longo da história mostra que o poder está com os homens, no entanto, contribui com a reflexão do quanto é difícil ser homem, principalmente quando não se é um “grande” homem no sentido dado por Daniel Welzer-Lang (2001).

Welzer-Lang (2001, p.460) estabelece um duplo paradigma como relações sociais de sexo:

- a *pseudo* natureza superior dos homens, que remete à dominação masculina, ao sexismo e às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino;
- a visão heterossexuada do mundo na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” está limitada às relações sexuais entre homens e mulheres. As outras sexualidades, homossexualidades, bissexualidades, sexualidades transexuais... são, no máximo, definidas, ou melhor, admitidas, como “diferentes”.

O autor quer deixar registrado em seus estudos que o debate sobre a dominação não pode ser analisado de forma monolítica, mas deve articular-se de forma global às lutas objetivas e subjetivas presentes no campo da dominação e a outras relações sociais ligadas à classe, raça, idade.

A educação de meninos em determinados lugares, como por exemplo, a escola, estrutura o masculino de maneira paradoxal, pois entra em contradição na medida em que insere a ideia nesses meninos de que para ser um “verdadeiro” homem deveriam dissociar-se de tudo que possivelmente se relaciona a ser mulher.

Nesse sentido, se coloca a necessidade de se discutir interseccionalidade – tópico do próximo item.

2.1.1A PERSPECTIVA “INTERSECCIONAL INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL”

O argumento central a ser apresentado neste tópico, a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das professoras da educação básica, visa responder à questão: em que medida a mulher professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica consegue articular as categorias de gênero, pluralidade e sexualidade por meio de ações “interseccionais, interdisciplinares e transversais” em sua prática pedagógica?

Para tal faz-se necessário compreender cada palavra como três categorias individuais para defendê-las como única categoria na prática pedagógica ao compor a discussão de gênero, pluralidade e sexualidade no cotidiano escolar. Para este propósito mobilizamos os conceitos centrais: interseccionalidade, interdisciplinaridade e transversalidade. A parte seguinte argumenta que em face dos processos de desigualdade, vulnerabilidade, opressão e desvantagens supomos que as professoras da educação básica elaboraram projetos de resistência e reinventam a sala de aula, a partir da articulação dos eixos de poder – etnia, classe, raça e gênero – que se sobrepõem e se cruzam. Para tais práticas nomeamos de ações “interseccionais interdisciplinares e transversais”, nesta ordem.

Hancock (2007) identifica três tipos de abordagem conceitual para o estudo de injustiças, desigualdades e relações de poder, tais como: abordagem unitária, abordagem múltipla e abordagem interseccional. A primeira abordagem privilegia uma única categoria, por exemplo, classe, considerando-a como mais relevante do que outras. Além de assumir que os sujeitos de um determinado grupo social guardam certa uniformidade entre si; a abordagem múltipla reconhece como igualmente importante o papel das várias categorias, tais como gênero e raça ou gênero e classe, mas os fenômenos políticos e sociais são analisados ainda de maneira independente entre si; quanto a abordagem interseccional considera a interação, como o próprio nome diz, de forma interseccional, ou seja, atuando juntos na construção das identidades. Nestes termos, constitui-se uma relação mútua entre as categorias incluindo, mas não limitando, raça, gênero, classe, etnia, orientação sexual, reconhecendo que tais categorias influenciam o acesso à política, igualdade e justiça social. (HANCOCK, 2007). Portanto, possibilita estabelecer relação com o maior número de processos discriminatórios.

Para Bernardino-Costa (2015, p. 151) a categoria interseccionalidade

[...] nos remete a uma dimensão mais dinâmica da produção, manutenção, das lutas e resistências às desigualdades e às identidades estigmatizadas e subalternizadas. O conceito de interseccionalidade tem sua origem, nas décadas de 1970 e 1980, junto às feministas negras norte-americanas, que questionaram o suposto universalismo da categoria “mulher”. Entretanto, foi mais recentemente que outra feminista negra norte-americana – Kimberlé Crenshaw (2002; 2006) – apresentou uma formulação mais elaborada deste conceito.

O conceito é utilizado para referir-se à forma pela qual o racismo, as relações patriarcais, a opressão de classe e outros eixos possíveis de poder e discriminação criam desigualdades. Crenshaw (2002) enfatiza como a interseccionalidade de raça, classe e gênero produz opressões e desempoderamento.

Ou seja,

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p 177).

Para Crenshaw (1989), a interseccionalidade, conforme citação, trata-se de um conceito que surge para dar significado à luta e experiência de mulheres negras que não encontravam espaço de discussão no debate feminista e/ou no debate anti-racista. Para a teórica, gênero e raça interagem com outras categorias de diferença e, deste modo, determinam as experiências vividas por mulheres negras.

Como a categoria gênero se articula com uma multiplicidade de outras categorias é imprescindível afirmar, com base nos estudos de Crenshaw (2002), que esses cruzamentos, entrelaçamentos ou intersecções, acentuam a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres.

Dessa forma, a interseccionalidade se apresenta como uma crítica a uma suposta uniformidade de grupo e os impactos causados quando um grupo busca corrigir determinadas situações ou características de uma categoria específica, tais como raça ou gênero marginalizando aqueles membros do grupo que diferem em outros aspectos da sua identidade (por exemplo, a sua classe ou orientação sexual), ou seja, não se deve privilegiar um único aspecto da sua identidade em detrimento do outro. (HANCOCK, 2007 *apud* BERNARDO, 2017, p. 36).

Trata-se de um conceito importante para a perspectiva dos *women's studies*, no campo acadêmico baseado em métodos feministas e interdisciplinares por colocar no centro do debate a vida e as experiências da mulher, os constructos sociais e culturais de gênero, sistemas de privilégio e opressão, e as relações entre poder e gênero. Ao longo dos anos 1980 e 1990, não por acaso houve uma contínua apropriação do conceito de interseccionalidade por feministas dos mais diferentes matizes, de diferentes disciplinas, abordagens teóricas e perspectivas políticas. (DAVIS, 2003).

A tradição patrilinear e branca da academia brasileira dificulta, quando não impede, a entrada de vozes dissonantes nas universidades, fator determinante para a apropriação do conceito de interseccionalidade no Brasil. A baixa participação de mulheres negras na academia brasileira, quer na condição de docentes pesquisadoras ou de estudantes de pós-graduação justificam a falta de interesse acadêmico por perspectivas interseccionais. (AZEREDO, 1994).

No entanto, considerando-se a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica para a análise, em nosso estudo, procura-se desvelar os processos de interação nas práticas pedagógicas das categorias como gênero, pluralidade e sexualidade em contextos da ação docente individuais ao nos referir à escola investigada; e, em relação às práticas coletivas e arranjos pedagógicos/institucionais quando da implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O que se espera do Projeto Político Pedagógico no interior da escola, construído pelos sujeitos que a compõem, é o que Lisboa e Lolatto (2013) chamam de intersetorialidade ao se referirem às políticas públicas e que neste momento faço relação com a escola pública. O principal objetivo do PPP é promover o diálogo entre o que está previsto na política pública educacional (municipal, estadual, federal) e as demandas da comunidade escolar estabelecendo a participação de todos, inicialmente, em sua confecção, como em sua implementação ao longo dos anos letivos. Visa nesse processo o diálogo recíproco entre os diversos segmentos e sujeitos envolvidos. Pode-se afirmar que o prefixo “inter” representa a ressignificação da disciplinaridade do conhecimento e das práticas verticais ao propor a interdisciplinaridade, portanto, relacionado a um modelo de gestão democrática.

A interdisciplinaridade compreende um conjunto de princípios facilitadores de diálogo entre áreas de conhecimento, disciplinas, visando restabelecer uma visão ampla e revelar a sua complexidade e das inúmeras relações que podem estabelecer. (LISBOA e LOLATTO, 2013).

Trata-se de uma prática em andamento contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual, “a história da interdisciplinaridade se confunde, portanto, com a dinâmica viva do conhecimento”. (LEIS, 2005, p.5). Por ser uma reação à abordagem disciplinar normalizada dos diversos objetos de estudo, Leis (2005) aponta que existem várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento, por isso, deve ser rejeitada a definição definitiva e única de interdisciplinaridade.

Klein (1990) aponta quatro canais distintos para o espírito interdisciplinar desenvolvido na sociedade moderna: dois mais tradicionais e dois mais inovadores. As tentativas de reter ou reinstalar ideias históricas básicas de unidade e síntese do conhecimento, assim como, as ações que promovem a abertura e ampliação dos horizontes disciplinares, estão relacionados aos canais mais tradicionais. A

emergência de programas de ensino e/ou pesquisa de novo tipo e a emergência de movimentos interdisciplinares estão relacionados aos canais inovadores. Estes apontam que a interdisciplinaridade não surge focada em um determinado paradigma consagrado, mas que deriva de um trabalho singular e de múltiplas facetas.

Lenoir e Hasni (2004) apresentam três dimensões interdisciplinares presentes nos movimentos interdisciplinares, que podem ser interpretadas como complementares:

a) associado à cultura científica francesa – fixado em dimensões epistemológicas dos saberes disciplinares e na racionalidade científica, centrado na base do significado abstrato por ser qualificado de lógico racional.

Na França, a tradição da interdisciplinaridade deriva do Renascimento e do Iluminismo, surge da luta contra o obscurantismo. Esta interdisciplinaridade possui um caráter reflexivo e crítico que pode estar orientado para a unificação do saber científico ou também para um caráter reflexivo e crítico que pode estar orientado para a unificação do saber científico ou também para um trabalho de reflexão epistemológico sobre os saberes disciplinares. (LEIS, 2005, p. 7).

b) associado à cultura científica norte-americana – por ser do tipo metodológico remete-se a uma preocupação marcada pela lógica instrumental voltada para a busca da funcionalidade social, ou seja, profissionalizante.

nos Estados Unidos, o recurso à interdisciplinaridade parte de uma lógica instrumental, claramente oposta à francesa. Antes que uma oposição científica, a opção americana reflete uma oposição cultural. Na concepção americana, a emancipação humana não está relacionada diretamente com os conhecimentos, mas com a capacidade de agir sobre o mundo. [...] Partindo do privilégio do “fazer” não é difícil estabelecer a equivalência entre educar e formar pessoas para o mercado de trabalho. (LEIS, 2005, p. 7).

c) associado à cultura científica brasileira emergente – privilegia as dimensões humanas e afetivas, expressando uma lógica subjetiva voltada à procura do próprio ser.

Segundo Fazenda (1994; 2001) o enfoque brasileiro está centrado no ator (seja professor ou pesquisador) como principal vetor da interdisciplinaridade (a qual, portanto, não seria primariamente reflexiva, sem instrumental). Este enfoque está orientado para a intersubjetividade dos agentes do plano metodológico. A finalidade da interdisciplinaridade aqui é a busca da realização do ser humano, promovendo uma concentração integrada do próprio self. Postulando uma perspectiva afetiva, a interdisciplinaridade procura responder perguntas pessoais dos participantes. (LEIS, 2005, p.8).

Concorda-se com os autores Lenoir e Hasni (2004) ao afirmarem que se deve conceber a interdisciplinaridade a partir dos três conceitos, visto que procura equilíbrio

entre as visões marcadas pela lógica racional, perguntando pelas “necessidades” dos objetos, seus significados nos planos ontológico e epistemológico; pela lógica instrumental, voltando-se para as “necessidades” profissionais e sociais dos sujeitos; e pela lógica subjetiva, ao voltar-se para as dimensões intersubjetivas. (LEIS, 2005).

A interdisciplinaridade surgiu no Brasil no final do século XX (1976) visando restabelecer um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e romper suas fronteiras. O termo foi introduzido no Brasil por Japiassú e Fazenda decorrentes do debate desenvolvido no Congresso de Nice, na França, em 1969. Japiassú e Fazenda considerados responsáveis pela veiculação do tema no Brasil têm como base de suas teses o aporte científico a filosofia do sujeito, entretanto, o fulcro temático de Japiassú é epistemológico; e o de Fazenda, pedagógico.

O paradigma da filosofia do sujeito, segundo Jantsch e Bianchetti (1997, p. 23) “[...] caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento”. A defesa do paradigma pela autonomia das ideias ou do pensamento do discente sobre o objeto remete a interdisciplinaridade, que, de acordo com Japiassú e Fazenda,

é apontada como saída para o problema da disciplinaridade, que é contextualizada como doença, devendo, portanto, ser superada/curada, através da prática interdisciplinar. Para sua viabilização, eles indicam a presença de profissionais de várias áreas como necessidade intrínseca ao projeto interdisciplinar. Trata-se da presença de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. (ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004, p. 141).

O esforço de colocar em prática a prática interdisciplinar está relacionado ao trabalho de equipe e, também, individual já que chegar ao conhecimento se dá por meio da integração de alternativas complementares, portanto, o conhecimento deve ser empírico, interpretativo e crítico, ao mesmo tempo. (BERNSTEIN, 1983; KLEIN, 1990; LEIS, 2005).

Félix Guattari ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propõe a noção de transversalidade, no princípio dos anos 1960, visando substituir a noção de transferência de Freud.

Transversalidade em oposição a uma verticalidade que encontramos, por exemplo, nas descrições feitas pelo organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes etc.); uma horizontalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitados ou, melhor ainda no dos caducos, isto é, uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas ajeitem-se como podem na situação em que se encontrem. (GALLO, 2000, p. 31).

O autor preocupado em desenvolver uma terapêutica coletiva e não-hierárquica propôs a transversalidade como forma de atravessar as relações entre as pessoas. O conceito, mais tarde, foi estendido para o conhecimento passando a se falar em “saberes transversais” que atravessam diferentes campos de conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles. (GALLO, 2000, p. 31).

Gallo (2000) toma a proposta de transversalidade de Guattari e sugere aplicá-la ao paradigma rizomático do saber. A noção de transversalidade aplicada ao paradigma rizomático do saber seria a matriz de mobilidade por entre os liames do rizoma, possibilitando abandonar o verticalismo e o horizontalismo que, na visão de Guattari, são insuficientes para a abrangência de visão do todo; e a noção de transversalidade possibilitaria a integração de várias áreas do saber, senão em sua totalidade, mas de forma abrangente. Assim, a educação possibilitaria aos discentes, a cada um individualmente, um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse, visando romper com as hierarquizações e disciplinarizações, nos aspectos epistemológico e político. Seria, portanto, o desaparecimento da escola como a conhecemos, ao possibilitar o aparecimento de um processo educacional mais próximo das exigências da contemporaneidade.

Neste sentido, a transversalidade rizomática aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los superficialmente, como pode ocorrer com a interdisciplinaridade ao procurar costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes.

O termo a ser aplicado na organização curricular da escola promove uma verdadeira revolução educacional, visto que possibilita estabelecer infinitas possibilidades entre os saberes, vencendo a compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas, assim, como, o reconhecimento da multiplicidade de áreas de conhecimento que podem transitar entre eles. (GALLO, 1998).

A transversalidade se refere às ligações entre indivíduo-histórico e sistemas políticos sociais. É um conceito, segundo Drumont (1980, p. 83), “que ultrapassa o nível de análise dos papéis sociais e coloca a questão da gênese e do sentido da participação do indivíduo no grupo [...]”.

Transversalidade significa, portanto,

o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas particularidades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto

perder sua característica própria, quando se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos. [...]. (GOTO, SILVEIRA e RODRIGO, 2007, p. 33).

A noção de transversalidade, de inspiração espanhola, defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, como efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes.

As três categorias abordadas neste estudo, interseccionalidade, interdisciplinaridade e transversalidade, dialogam diretamente com os estudos de gênero que são, necessariamente, transversais e interseccionais, uma vez que o conceito sozinho não dá conta da diversidade das mulheres e, desde o seu início, percorreu diversos saberes, sendo, também interdisciplinar.

As mulheres professoras estão posicionadas diante de uma série de variáveis de poder sofrendo danos e fazendo sofrer danos causados pelos impactos vindos de vários pontos de encontro e desencontro na/da realidade vivida diariamente na sala de aula, no pátio da escola, no recreio, na entrada e saída da escola, assim como atrás dos muros da escola.

O conceito de interseccionalidade por Crenshaw pode ser utilizado para destacar dimensões negativas, as desvantagens, as vulnerabilidades, as opressões e o desempoderamento sofridos diariamente pelas mulheres professoras, que se encontram em dois ou mais pontos de encontro dos eixos de poder; assim como são as próprias mulheres professoras que identificam os eixos dinâmicos de opressão no dia a dia do cotidiano escolar, nas salas de aula e/ou em sua prática pedagógica. Mas também pode ser utilizado para enfatizar a emancipação e a mobilização política. (BRAH, 1996; 2006).

Nestes termos, as professoras estão sujeitas a um intenso fluxo de opressões que a inferiorizam, assim, como, de resistências que lhes permite ressignificar a prática docente ao perceberem que cada eixo de poder está entrelaçado e combinado, que se cruza de formas diferentes dependendo do contexto e, também, podem se manifestar de formas diferentes.

Assim, como,

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual.

O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. (BILGE, 2009, p. 70).

Como dimensões de conhecimento presentes na prática pedagógica encontram-se as categorias “interdisciplinaridade e transversalidade”, portanto, tais dimensões decorrem da ação docente quando a mesma se aproxima da concepção sócio histórica de ensino. Tais dimensões rompem com a fragmentação do conhecimento causado pela concepção positivista que subdividiu as ciências em diversas disciplinas por longas décadas.

Nestes termos, a disciplinaridade escolar até o final do século XX promovia o enclausuramento dos eixos de diferenciação social, promovendo a hierarquia dos conhecimentos e da estrutura social por meio de uma proposta educacional referendada pela Constituição Federal da época. Rompendo com a disciplinaridade e propondo a interdisciplinaridade no cotidiano da escola, após a CF/1988 e LDB/1996, estamos efetivamente colocando em prática a interseccionalidade da complexidade das identidades e das desigualdades sociais, além de transitar transversalmente por tais complexidades.

Isto posto o conceito defendido neste estudo, “interseccionalidade interdisciplinar e transversal” atrelado à concepção sócio histórica na prática pedagógica, define-se como aquele que rompe com características de análise incapazes de pensar as diferenças e denuncia o caráter particularista, ideológico, racista e sexista da ciência. Nesse processo incorpora novos sujeitos históricos, os sujeitos negados, em destaque as mulheres que ficaram invisíveis até os anos 1950. Além disso, compreende diferentes realidades sociais, concepções plurais e diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade etc., que se transformam ao longo do tempo.

A identidade de gênero apreendida social e historicamente compreende as relações de poder entre homens e mulheres que fortaleceram a construção da desigualdade entre eles em nossa história ocidental. Defende-se a prática pedagógica “interseccional interdisciplinar e transversal” porque possibilita formar novas gerações que ajudarão a fortalecer a sociedade sem hierarquia de gênero, raça, classe, geração ou qualquer outra identidade. A proposta do sistema de ciclos promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo [entre outras Secretarias Municipais], alinhada à concepção sócio histórico e ao conceito “interseccionalidade

interdisciplinar e transversal”, possibilitaria pensar os sujeitos envolvidos, discentes e docentes, em um processo de formação diferentes, ao mesmo tempo complementares e complexos diante do contexto social e educacional vivido por cada sujeito envolvido. Tal prática pedagógica que visa dar voz a mulher, por exemplo, não significa silenciar o homem e sim refletir o quanto é difícil ser homem na sociedade contemporânea, mas para tal não é necessário negar a mulher.

A prática pedagógica nomeada no estudo como “interseccional interdisciplinar e transversal” articulam os eixos de poder etnia, raça, classe e gênero; tais eixos ao mesmo tempo se entrelaçam, se cruzam e se sobrepõem entre si de forma interdependente dando visibilidade aos grupos sociais vulneráveis.

Tal prática se contrapõe ao método tradicional de ensino ao ressignificar a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem no cotidiano escolar, como, família, discentes, docentes e equipe técnico pedagógico e comunidade escolar por meio do Projeto Político Pedagógico. Nesse processo, não se homogeneiza um ou outro segmento de ensino ou de saberes, assim como nenhuma área de conhecimento, mas estabelece-se o diálogo entre todos os segmentos e áreas de conhecimento possibilitando a abertura de horizontes e práticas dos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Estabelecer uma prática pedagógica “interseccional interdisciplinar e transversal” é pensar a prática multidisciplinar onde os envolvidos no processo ensino aprendizagem pensam juntos o caminho a percorrer e o percorrido, reavaliando o próximo momento.

Nesse processo, caracteriza-se a transversalidade, pois no momento de pensar o caminho a percorrer e o já percorrido os sujeitos envolvidos demarcam os “saberes transversais”, aqueles saberes que atravessam as possibilidades desse percurso, não em uma perspectiva vertical e nem horizontal, mas transversal, rompendo com as hierarquizações e disciplinarizações, nos aspectos político e epistemológico. A prática pedagógica “interseccional interdisciplinar e transversal” aproxima-se do saber plural, abrangente, múltiplo, que se entrelaça com outros saberes, que respeita as diferenças e valoriza a história.

2.2 A PERSPECTIVA DE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A incorporação da perspectiva de gênero e educação por políticas públicas é pouco explorado. O campo de estudos que articula os dois termos ocorre inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 por meio do Tema Transversal Sexualidade.

Até então a política pública em ação pelo Estado orientava objetivos que refletiam e traduziam uma sociedade heterossexual, monogâmica, branca. Visão androcêntrica da diferença biológica entre os sexos e da diferença socialmente construída entre os gêneros, retratada da seguinte forma no Quadro 1:

QUADRO 1: A VISÃO ANDROCÊNTRICA

HOMEM/MASCULINO	MULHER/FEMININO
✚ Poder	✚ Submissão
✚ Ativo	✚ Passiva
✚ desejo de posse – dominação erotizada	✚ desejo de dominação masculina – subordinação erotizada
✚ visão neutra – legitimada	✚ incorporação do preconceito – desfavorável contra o feminino
✚ assume tarefas nobres	✚ assume lugares inferiores, penosas, baixas e mesquinhas
	✚ ocupa o espaço: caminha e adota posições corporais convenientes à postura correta do corpo
✚ representação da racionalidade superior	✚ representação romântica inferior
✚ sujeito	✚ objeto simbólico
✚ agente	✚ instrumento
✚ trocas públicas, descontínuas e extraordinárias – universo econômico	✚ trocas privadas, secretas, contínuas e rotineiras – universo doméstico
✚ dominação e exploração	✚ dependência simbólica
✚ carajoso, másculo	✚ dócil, compreensiva, cuidadosa

FONTE: Bourdieu (2002).

A perspectiva de violência simbólica na dominação masculina, que sustenta e legitima as relações de poder sobre o feminino, chega até nós por meio de concepções “invisíveis” que fortalecem “esquemas de pensamento impensados”, segundo Bourdieu (2002).

Assim, nossos pensamentos estão marcados por interesses, preconceitos e opiniões alheias que comportam uma aceitação dos grupos dominados. Nesse contexto, a violência simbólica ocupa um lugar nesse processo de legitimação da dominação masculina em relação à mulher. Na medida em que o dominado se integra como parte da dominação sem ter consciência de sua própria dominação, assume uma posição pré-reflexiva em sua posição social.

A obra de Bourdieu contribui para olhar a história das mulheres sob a ótica do “papel das instituições na produção e na reprodução de uma visão da dominação masculina” sem ignorar a história. (DEVREUX, 2014, p.101). Contribui para enfatizar a vida privada ou a ação específica nessa história das mulheres visto que seus conceitos – inserem-se como instrumentos de compreensão da dominação masculina – oferecem a possibilidade das pesquisas feministas assumirem uma posição científica epistemológica ao fortalecerem o *campo* e *habitus* de gênero.

Os anos 1980 e 1990 passam a articular a temática diversidade ao direito à educação procurando introduzir o conceito de gênero nas análises da realidade educacional. Nesse capítulo objetiva-se registrar a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas educacionais brasileiras.

A perspectiva do direito à educação para a igualdade de gênero, raça e sexualidade tem base legal na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, no artigo 16 das Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e na Lei Maria da Penha (2006). Direito previsto nos tratados internacionais de direitos humanos como a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Social (1968), a Convenção para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989). (CARREIRA, 2016a).

Tal compromisso assumido na CF/1988 que apresenta no Artigo 205 a educação como um direito e responsabilidade de todos – Estado, Família e Sociedade –; na LDB, nº 9.394/96, trouxe a necessidade de a educação ser concebida com o intuito de propiciar a todos os estudantes a formação básica para o exercício pleno dos direitos humanos. Foram, então, propostas mudanças e diretrizes específicas

para as diferentes faixas etárias. Entre tais propostas os PCN tinham o objetivo de integrar os temas socialmente relevantes às áreas de conhecimento, visando a formação de cidadãos participativos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. O tema transversal sexualidade que compõe os PCN inicia a fase em torno das questões de gênero e educação a partir de materiais educativos específicos e formações continuadas.

As pressões de gênero na educação fortaleceram-se em 2003 quando da estruturação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) – e de gênero na educação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD).

Na década em questão, novas demandas e sujeitos surgem na agenda das políticas educacionais, mas, segundo Unbehaum (2014) o conceito de gênero foi fazendo parte das pesquisas educacionais da época ao incorporar as relações de poder e a historicidade dos sujeitos; há também na mesma época uma tensão entre a perspectiva de gênero como igualdade e a perspectiva de gênero como diferença. (ROSEMBERG, 2001; VIANNA e UNBEHAUM, 2016; STROMQUIST, 2007).

O gênero aparecia frequentemente no contexto da igualdade de oportunidade de modo superficial; ou, ainda, não considerando o gênero como fenômeno social e de hierarquia arbitrária que permeia a sociedade, como aponta Stromquist (2007, p. 18) redefinindo-o a grupos vulneráveis, como indígenas e do meio rural. Ao longo dos primeiros anos do século XXI as políticas educacionais com o foco em gênero precisam ser aprimoradas por conta das demandas da sociedade que apontam para o envolvimento de grupos sociais diversos que reivindicam do Estado mudanças concretas, em forma de programas, planos ou ações ampliando o debate e que impactam nas políticas educacionais, interseccionando gênero, sexualidade, diversidade sexual e educação com as dimensões de raça, campo/cidade, classe, orientação sexual, regionalidade.

A inserção do gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil elege como foco o currículo. A discussão sobre sexualidade e educação sexual é antiga e permanente no currículo escolar. O Brasil registra sua inclusão em 1930 no Colégio Batista do Rio de Janeiro. (VIANNA e UNBEHAUM, 2016). Contudo, passa a ter visibilidade nos anos 1970 no currículo escolar, assumindo a responsabilidade os orientadores educacionais, os professores de ciências ou de Programas de Saúde.

Somente em 1974, com o Parecer nº 2.264 do Conselho Federal de Educação, “os Programas de Saúde do antigo segundo grau passam a se responsabilizar pelo ensino da educação sexual”. (VIANNA e UNBEHAUM, 2016, p.71).

Altmann (2001) e Figueiró (1998) apontam que, após a CF/1988, a escola passou a assumir a função de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes visando manter e normatizar os comportamentos sexuais dentro dos padrões sociais. Período em que o debate sobre as desigualdades que afetavam as mulheres brasileiras passa a fazer parte das lutas do movimento feminista. Assim, a inclusão da sexualidade no currículo é retomada a partir de 1995 com a pressão de movimentos de mulheres e compromissos internacionais, assumidos pelo governo FHC, à agenda de gênero e sexualidade favorecendo a constituição de um novo pacto educacional voltado à introdução das desigualdades socioculturais, orientado ao cumprimento da universalização de acesso, da elevação da escolaridade e a flexibilização dos currículos.

Observa-se a influência da saúde na educação, ao contextualizar a introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial atenção para a diversidade sexual.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010), no entanto, não ampliou o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero³⁴, mas enfatiza a transversalização dos currículos. De acordo com Rosemberg (2001), as reformas educacionais nos anos 1990 foram influenciadas pelos organismos internacionais que defendiam um modelo de políticas sociais cujo objetivo seria o ganho de qualidade com a redução de recursos públicos. O autor ainda afirma o descompasso na época entre a produção acadêmica de conhecimento sobre gênero e educação e a agenda feminista; ausência no debate sobre a transversalização entre as questões de gênero e as demais dimensões das desigualdades sociais, levando a desconsiderar aspectos da interseccionalidade. Assim, é possível questionar: se o descompasso apresenta-se fortemente no debate acadêmico que a prática docente no campo da escola apresenta dificuldades de se aproximar da complexidade social que adentra a sala de aula, as dificuldades de compreensão do conteúdo mínimo, estabelecido pelo projeto pedagógico escolar, por parte do alunado, na educação

³⁴ “Diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos por homens e mulheres”. (GDE, 2009, p. 43).

básica, impossibilitaria às profissionais de educação de implementarem questões que envolvam categorias como identidade de gênero, pluralidade cultural, diversidade, violência por meio da interseccionalidade interdisciplinar e a transversalização? Como a mulher professora compreende as demandas do exercício da cidadania e como formadora de cidadãos nas relações escolares?

Outra questão não menos importante faz-se presente: a mulher professora obteve em sua formação escolar e/ou qualificação em serviço o debate em torno dos assuntos, como: diversidade denominando as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais?

A escola inclusiva vê todos os alunos independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, religiosas, sexuais ou outras, com direitos de acesso, de permanência e de sucesso.

A mulher professora tem papel fundamental em tornar possível a consolidação de uma política educacional que promova a visibilidade de jovens empoderados de suas condições como sujeitos políticos. Mas para isso compreende-se a necessidade de uma política de formação docente e/ou qualificação em serviço que lhe possibilite desvelar e definir como aproximar-se desse público alvo por meio de uma prática educativa inclusiva.

Diversidade, Gênero, Orientação Sexual, Identidade de Gênero, Pluralidade Cultural, são temas que mexem com as inúmeras questões que aparecem no cotidiano da escola. São considerados por alguns, no ambiente da escola, como temas “malditos”; por outros, como temas “desnecessários” porque compete à família falar sobre eles; por outros ainda são tidos como “curiosos”. Mas algo não pode deixar de ser apontado, às profissionais de educação sequer tiveram em sua formação disciplinas teórico-práticas relacionadas aos assuntos em questão. Os temas que possivelmente encontram nas salas de aula não se falam com os temas previstos nos documentos sugeridos pelo MEC. O que acaba acarretando a invisibilidade das temáticas.

Em Dakar, durante a Cúpula Mundial de Educação para Todos, define-se como meta para o milênio, a “promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres”. Intenção publicada pelo 1º Relatório Nacional Brasileiro, ratificado pelo Congresso Nacional e entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas

as Formas de Discriminação contra a mulher identificando lacunas a serem preenchidas pelos governantes na construção de políticas igualitárias de gênero.

Nesse contexto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os PCN para o Ensino Fundamental são elaborados como referência para a construção do currículo escolar, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas educacionais brasileiras.

As temáticas gênero e sexualidade ganham um tópico específico nos PCN denominado Orientação Sexual. Como tema transversal a ênfase dada ao assunto se reduz à heterossexualidade e destaca a restrita menção da homossexualidade e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBTI (Lésbicas – homossexuais femininos -; Gays - homossexuais masculinos -; Bissexuais; Travestis, Transexuais, Transgêneros; e, Intersexuais) além da sua invisibilidade no cotidiano e organização escolar. Realça a subordinação de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na orientação sexual, entendida como meramente atividade informativa e reguladora.

Destaca-se nos estudos de Vianna e Unbehaum (2016) a dificuldade de introdução da temática sexualidade no cotidiano escolar, diante da falta de formação inicial e continuada das docentes. É possível a mulher professora por meio da prática pedagógica interseccional interdisciplinar e transversal aproximar-se dos desafios da complexa realidade escolar? Por outro lado, pensando questões de gênero, essa mulher tradicionalmente foi ensinada a não falar de sexo, sexualidade, orientação sexual. Ao cuidar e educar crianças passa a falar dessas temáticas, significa negar um lugar que lhe foi construído socialmente?

2.2.1 A AGENDA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

A partir de 2003 a agenda de gênero na educação se fortalece com a estruturação das questões das mulheres. Como iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), por meio da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)³⁵ e o Centro Latino Americano em

³⁵ A partir de 2011 essa Secretaria passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Sexualidade e Direitos Humanos (SLAM/UERJ), em 2005, estruturou-se o Programa Gênero e Diversidade na Escola visando a formação continuada de professoras e gestoras da Educação Básica nas temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. (BRASIL, PNPM, 2003-2013)³⁶.

Nestes termos, o Programa vem atender aos objetivos e metas estabelecidos pelo PNM (2013-2015, p.23-24), como por exemplo: **Objetivo Geral**: “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 e cidadã”; **Objetivo Específico**: “Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica”; **Meta**: “Formar até 140 mil profissionais da rede pública de educação nas temáticas de gênero, étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola.”

Pode-se afirmar a significativa importância de políticas públicas como o Programa Gênero e Diversidade na Escola no âmbito das Universidades, mas evidencia-se a perspectiva de avançar para além desses espaços promovendo novos espaços. (CARREIRA *et al.*, 2016a).

Outras ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais das capitais do país, além das ouvidorias dos seus respectivos Estados e Municípios, visando, nos anos 2011, o fortalecimento da educação para a igualdade de gênero e de sexualidade nas políticas educacionais. No entanto, poucas Secretarias de Educação explicitaram gênero nos nomes de coordenações, departamentos e núcleos. Quando utilizado o termo, vinculado à promoção da igualdade de gênero na educação está articulado às agendas de Direitos Humanos e Saúde. (CARREIRA *et al.*, 2016a). Quando ocorre alguma ação concentra-se nas etapas da educação básica: ensino fundamental e médio e na modalidade educação de jovens e adultos.

As dificuldades da maioria das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais do país em desenvolver ações como previsto nas legislações, citadas anteriormente, e no Plano Nacional de Educação relaciona-se com a disposição de recursos no

³⁶ A proposta é também investir na qualificação de 40 mil gestoras em políticas públicas nas temáticas: gênero, etnia e raça por meio do Programa Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. (GPP/GR). (BRASIL, PNM, 2013-2015).

orçamento para realizar programas comprometidos na implementação de estratégias transversais de governo, articuladas com a educação e destinadas a promover a diversidade, os direitos humanos, a inclusão e a igualdade de gênero na educação.³⁷

No contexto de descentralização da educação via municipalização, a escola como uma das instâncias desse processo, encontra na formação do Plano de Educação a possibilidade de participação da comunidade local e de toda a sociedade no exercício da democracia direta definindo a elaboração de seus respectivos Planos Municipais de Educação com o papel estratégico político-educacional. (SOUZA; FARIA, 2004).

Relacionando o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM) e o Plano Nacional de Educação (PNE), como políticas de Estado brasileiras, identifica-se o campo do magistério como *lócus* propício para a afirmação da cidadania das mulheres, assim como se define a professora como sujeito multiplicador de tais políticas no âmbito da escola por ser agente direto na “inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias.” (BRASIL, PNPM, 2005).

O PNPM (2005) traça quatro linhas de ação. Nosso estudo volta-se para a ação “Educação inclusiva e não-sexista” que objetiva, entre outros objetivos,

incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal; garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça, etnia; [...] promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção histórica da humanidade; [...].

Entre as finalidades definidas pelo Plano destaca-se “promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual”, portanto, gênero sempre em uma perspectiva interseccional. (PNPM, 2005). Em acordo com o que está previsto no PNE (2014-2024): seu artigo 2º, prevê a implantação de programas e políticas educacionais destinadas a combater “todas as

³⁷ Nos anos 2014 e 2015 o Brasil passou por um período difícil durante a tramitação dos Planos, Nacional de Educação (2014-2024), Estaduais e Municipais que tramitavam em suas respectivas casas legislativas. A onda de questionamentos em torno do lugar de gênero, sexualidade e raça nos Planos vem sendo protagonizada por grupos religiosos fundamentalistas e com outros grupos contrários às agendas de direitos humanos, como, por exemplo, o movimento “Escola sem Partido”. (CARREIRA *et al.*, 2016b, p. 5 e 16). Situação que levou à exclusão de qualquer referência a gênero e a sexualidade do texto do PNE em muitos Planos de Educação Estaduais e Municipais do país.

formas de discriminação” existentes na escola. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira.

O estudo da tese que ora apresentamos defende a perspectiva de intervenção do Estado na formação continuada de professoras da educação básica visando incorporar a política de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional.

O Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) desenvolve em 14 países – no qual o Brasil faz parte – a Campanha por uma educação não sexista e antidiscriminatória nos anos 2009 e 2011. O propósito é constituir uma articulação plural de organização e sociedade civil em defesa dos direitos humanos e por uma educação pública laica, gratuita para todos os cidadãos; além de dar visibilidade aos desafios das relações sociais de gênero. (CARREIRA, 2016b).

De acordo com o modelo de política social brasileira adotado nas últimas décadas a garantia da oferta de bens e serviços se dará por meio de programas e ações do Estado na implementação de um conjunto diversificado de políticas públicas setoriais e transversais. A igualdade de gênero como uma política transversal, “é, ao mesmo tempo, um construto teórico e um conjunto de ações e práticas políticas e governamentais”. (BRASIL, PNM, 2013-2015).

Ressalta-se, o objetivo da política social quanto à *promoção social* volta nossa atenção para a política setorial de educação sustentando a premissa que a qualificação docente por meio de Programas que privilegiem políticas transversais precisa ser considerada para a superação de preconceitos, à medida que amplia o número de sujeitos multiplicadores do entendimento das estruturas e dinâmicas sociais que se mobilizam na produção de desigualdades presentes na história da formação da cultura brasileira.

A conjuntura atual brasileira apresentou-se em pleno avanço no que diz respeito ao conservadorismo religioso no governo do Presidente Michel Temer (2016-2018) e no de Jair Bolsonaro (iniciado em 2019). O crescimento do número de evangélicos neopentecostais entre os deputados eleitos nas eleições de 2014 tem relação com o movimento popular de 2013 em torno da renovação política, por conta do descontentamento com as forças governamentais progressistas; as pautas sobre

direitos a transporte, saúde, educação, segurança pública, além da preocupação com a “degradação moral” gerando a ascensão de políticos conservadores.

O novo Congresso em 2014 anuncia, em troca de apoio ao *impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff, que o país corre o risco de caminhar na contramão das políticas, principalmente as relacionadas à garantia da saúde das mulheres e igualdade de gênero. Segundo Zanatta *et al.* (2016, p.02),

O foco da atenção sobre os partidos conservadores como principais promotores de retrocessos frente às políticas para a saúde das mulheres e a igualdade de gênero não é recente. Um estudo realizado na Espanha para avaliar o impacto dos governos sobre as políticas e ações para a promoção da igualdade de gênero e saúde da mulher, no período de 2002 a 2014, evidenciou que com a desculpa da crise econômica somente os partidos conservadores e de direita promoveram retrocessos para a pauta de gênero e saúde da mulher durante o seu período de governabilidade. Todavia, no atual cenário governamental, não se enfrenta somente o problema do conservadorismo político, tem-se outro ainda mais crítico – o fundamentalismo religioso.

Os representantes de tais partidos, que unem política e religião, se colocam em defesa da família patriarcal, branca e heterossexual; e disseminam a misoginia, a homofobia e a intolerância à categoria de gênero.

A constante ameaça de perdas relacionadas aos direitos conquistados, que forçavam o retrocesso de conquistas, ou o seu enfraquecimento, acabaram por extinguir a Secretaria de Políticas para as Mulheres após o afastamento da Presidenta.

A escola também sofre com os impactos do conservadorismo religioso governamental ao trazerem a pauta “ideologia de gênero”. Termo utilizado por representantes da bancada religiosa que se posicionam contra a discussão de ensino sobre gênero e sexualidade nos planos municipais, estaduais e federais de educação. Sobre esse assunto falaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

“IDEOLOGIA DE GÊNERO” E EDUCAÇÃO

A proposta deste capítulo é refletir acerca dos significados da chamada “ideologia de gênero” estabelecendo relação com as legislações de educação em vigor a partir da CF/88. Defende-se neste estudo que “ideologia de gênero” é um mito criado em maio de 2004. Com base nos teóricos Soares (2002), Butler (2003), Penna (2016; 2016a), Brüning (2017), entre outros, desenvolve-se a reflexão a respeito do assunto.

3.1 A CRIAÇÃO DE UM MITO

Este é, efetivamente, um assunto polêmico que apareceu no cenário educacional no momento em que se analisava o texto do Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos 2014-2024.

Tivemos como metodologia a análise do número de vezes em que as palavras gênero, diversidade, identidade, teoria, sexualidade, orientação sexual, ideologia de gênero e seus possíveis desdobramentos, diversidade humana, educação sexual, identidade de gênero... aparecem nos textos dos Planos Nacionais de Educação. Justifica-se o levantamento dos termos nos Planos para registrar a inexistência teórica do termo “ideologia de gênero”.

Voltando na história, os termos presentes no Plano Nacional de 2001-2010 – Lei nº 10.172, 09/01/2001 – no documento em estudo na época PNE 2011-2013 – são garantidos da seguinte forma: aparece gênero (8); diversidade (9); teoria (3); identidade (2), relacionada às culturas indígenas; diversidade humana (1); educação sexual (1); enquanto os termos sexualidade, orientação sexual e ideologia de gênero não aparecem no texto nenhuma vez.

O mesmo ocorre no documento que tramitou no Congresso PNE 2011-2020 – Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010: diversidade (19), mas não se refere à diversidade humana; identidade (5), ao se referir a identidade indígena, cultural e nacional; identidade de gênero (1); teoria (2); gênero (3); orientação sexual (1). Os termos

ideologia de gênero e sexualidade/educação sexual não aparecem no texto escrito nenhuma vez.

O documento em vigor a partir de 2014, é a Lei nº 13.005, PNE 2014-2024, aprovado pela então Presidente Dilma Rousseff. Antes de ser sancionado, o Projeto de Lei passou tanto pelo Senado quanto pela Câmara dos Deputados e foi tema de debate por mais de dois anos. Dentre as discussões para a sua aprovação destaca-se a proposta de destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e a presença de dispositivos sobre questões de gênero e orientação sexual no texto do Plano elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação de 2010. (MENDONÇA, 2017).

Nesse documento os termos aparecem da seguinte forma: diversidade (10); orientação (6) destacando o documento PNE como orientador de políticas públicas e, também, chamando atenção para a implementação de programas de orientação e apoio às famílias; identidade (4) relacionada à identidade cultural; teoria (4), em relação a inter-relação teoria-prática e às teorias de aprendizagem; gênero (1) aparece para identificar a mudança de diretriz no texto da Lei em relação ao Substituto da Câmara. Os termos sexualidade e orientação sexual/educação sexual não são utilizados no PNE aprovado e em vigor desde 2014. Assim como não aparecem no documento os termos ideologia de gênero e diversidade humana.

As questões de gênero e orientação sexual evidenciavam embates entre as concepções de diferentes atores envolvidos no debate. A proposição original do PNE 2014-2024, Artigo 2º, inciso III, apresentada pelo MEC previa como diretriz “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade”. (BRASIL, 2014; FERREIRA, 2017, p. 4).

Na Câmara e no Senado essa diretriz é questionada, a bancada religiosa fortalecida com conservadores pressionou a mudança no texto do Plano relacionando a questão de que a escola assumindo o debate sobre gênero, sexualidade e orientação sexual fortaleceria o fim da família. Outra argumentação é que o professor não teria competência teórica e pedagógica para debater questões que competem às famílias³⁸.

³⁸ Essa discussão será aprofundada posteriormente.

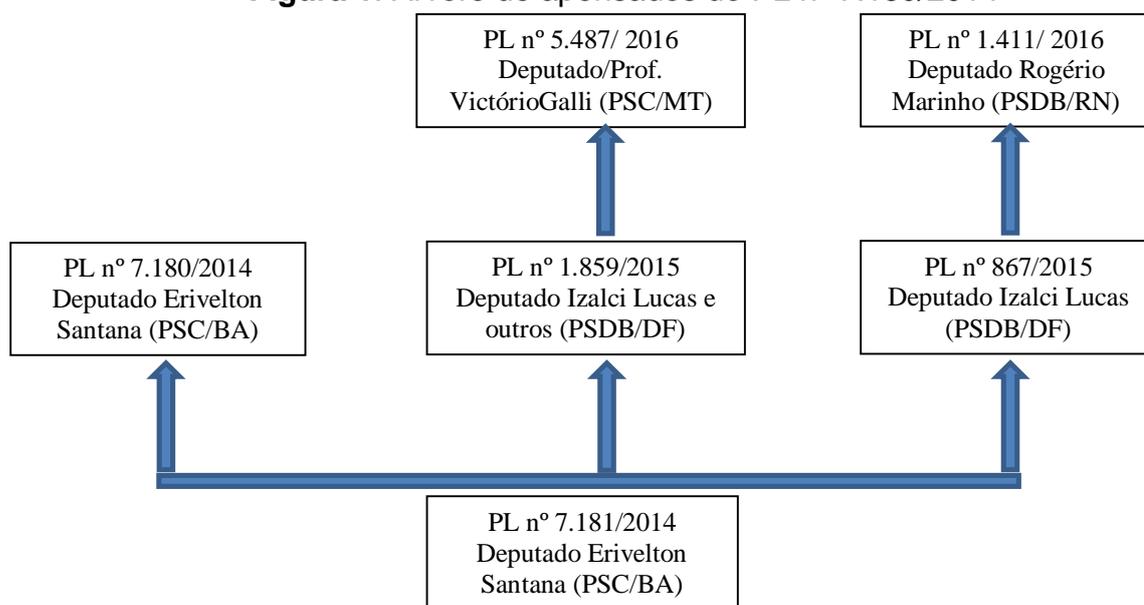
Como no atual PNE a polêmica volta-se para o Inciso III do Artigo 2º do Substituto da Câmara, que diz respeito à superação das desigualdades educacionais. O Senado retirou a ênfase que estabelecia o dispositivo na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” substituindo pela expressão “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. (PNE, 2014-2024, BRASIL, 2014, p.22).

Se a diretriz mudou a Estratégia 3.12 da Meta 3 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014), também mudou! Ou seja, o PNE em análise previa “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. (FERREIRA, 2017, p. 5). O PNE aprovado modificou o texto e a numeração da Estratégia para: “3.13.implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou qualquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.” (BRASIL, 2014).

Segundo Mendonça (2017, p. 18), a exclusão de tais pontos do PNE “representou a vitória política e simbólica” de um determinado grupo religioso que ganha visibilidade social e política em torno do que chamam “ideologia de gênero” originando os Projetos de Lei (PL) nº 7.180/2014 e nº 867/2015, apensados a outros, que darão origem ao “Movimento Escola Sem Partido” e “Programa Escola Sem Partido”, respectivamente.

Os Projetos de Lei (Figura 1) tramitam conjuntamente na Câmara dos Deputados e ameaçam a educação escolar e sua constitucionalidade, assim como criminalizam a prática docente.

Figura 1: Árvore de apensados do PL nº 7.180/2014



FONTE: Adaptação Penna (2007)³⁹.

Os PL nº 7.180/2014 e nº 867/2015 querem mudar a LDB e o PL nº 7.181/2014 quer mudar os PCN visando incluir em ambos os documentos o seguinte parágrafo:

respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais e responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual, religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares do ensino desses termos. (PENNA, 2016).

Os defensores dos PL quando se referem à transversalidade estão se referindo aos temas presentes nos PCN (BRASIL, 2001, p. 09), tais como: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural”, visando impedir a discussão no interior da escola.

Os PL nº 1.859/2015 e nº 5.487/2016 foram apensados. O primeiro quer incluir na LDB o Parágrafo Único que faz uma proibição à palavra gênero nos documentos de Lei: “A educação nacional não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tentam aplicar a ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual”. O segundo PL institui a proibição da orientação e distribuição de livros nas escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultural que versem sobre orientação e diversidade sexual para crianças e adolescentes. (PENNA, 2016).

³⁹ Em 12 de abril de 2017 o PL nº 1.411/2015, em razão do deferimento do Requerimento nº 6.223/2017, nos termos do art. 104, caput, c/c o art. 114, VII, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados foi Retirado da Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017).

Os Projetos de Lei receberam parecer positivo da Comissão Permanente de Educação da Câmara dos Deputados o que indica inúmeros riscos para a educação brasileira e para a atuação docente caso sejam aprovados.

O PL nº 1.411/2015 tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências. A proposta do Projeto de Lei é criar um novo crime mudando o Código Penal. O Artigo 2º do PL define:

entende-se como assédio ideológico toda a prática que condicione o aluno a adotar um determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu independente de quem seja o agente. (MANHAS, 2016, p. 20).

A pena para quem cometer tal crime é de 3 meses a 1 ano como previsto no PL. No caso do agente for professor(a), educador(a), coordenador(a), orientador(a) educacional, psicólogo(a) escolar que pratique o crime de assédio ideológico no âmbito do estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.

Preocupante o que propõe o PL porque tanto criminaliza o(a) professor(a) no âmbito da escola como fora, no ambiente externo, impossibilitando-o(a) de expor suas ideias nas redes sociais e em seu cotidiano. Penna (2016) exemplifica os impactos que o PL tem trazido para os(as) professores(as): “professores estão sendo demitidos por exporem suas ideias nas redes sociais; recebem cartas ameaçadoras de pais[...]”

Em Audiência Pública (2017), o professor Eliseu Neto afirma que o Governo Federal não desenvolve o debate sobre ideologia de gênero, inclusive alerta que as discussões sobre direitos humanos e diversidade são muito difíceis de ocorrerem no Congresso. Os documentos de educação não utilizam o termo ideologia de gênero! Exemplifica citando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017). Este documento atende ao que define a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e aos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, BRASIL, 2013), por ser:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 07).

Nesse documento os termos gênero, diversidade, identidade, teoria, sexualidade, orientação sexual, ideologia de gênero, diversidade humana, educação sexual, identidade de gênero aparecem da seguinte forma: gênero (448) como gênero discursivo; diversidade (147); identidade (54); orientação (16); teoria (5); sexualidade (4) e sexualidade humana (1); e ideologia (3). Reafirma-se que, os termos ideologia de gênero, orientação sexual/educação sexual não aparecem nenhuma vez no BNCC.

3.2 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”?

Defende-se que a escola assume o papel de orientadora de crianças, jovens e adultos. No entanto, sua função não é de convencer seus alunos sobre algo, mas retirar os véus do senso comum repassado no cotidiano como natural – evitando, concomitantemente práticas violentas, como por exemplo, ao refletir que se uma menina tem uma identidade com uma cultura masculina e gosta de outra menina, isso não tem problema nenhum. Tirar os véus do senso comum no sentido de compreender que o mundo é muito mais complexo que isso, que as pessoas se matam pela inadequação entre o que elas são biologicamente e o que a sociedade espera que elas sejam e o seu desejo; pela intolerância em aceitar o outro como ele é ou deseja ser.

A escola assume o papel de despertar nossa curiosidade para as certezas do mundo, estimulando em nós a atitude científica inclusive diante das certezas de que sempre foi assim, que homem trabalha e a mulher fica em casa; a família é composta por pai, mãe e duas crianças; a mulher pode ser professora ou enfermeira e o homem médico ou advogado... isso sem falarmos em questões relacionadas a etnia, raça, situação sócio econômica, identidade etc.

Em estudos históricos da vida cotidiana, cabe ao historiador e, em destaque neste estudo, as professoras, ficarem atentas ao relativismo dos costumes e de outras questões, como, por exemplo, a identidade sexual é um cruzamento entre cultura e biologia, ou seja, ela não é independente da biologia e a biologia não é independente da cultura.

Butler (2003, p. 37) levanta vários questionamentos que passamos a transcrever e que nos ajudam em nossa reflexão: “o que pode então significar ‘identidade’, e o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a

si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Como essas suposições impregnam o discurso sobre as ‘identidades de gênero’?”

Em resposta a tais questões a autora supõe que a discussão sobre “identidade de gênero” deva ocorrer depois à discussão sobre “identidade” isto porque a noção de pessoa só se torna inteligível ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero. Ou seja, as convenções no debate da socióloga “tem buscado compreender a noção de pessoa como uma agência que reivindica prioridade ontológica aos vários papéis e funções pelos quais assume viabilidade e significado sociais”. (BUTLER, 2003, p. 37). No campo filosófico, a noção de “pessoa” tem sido analisada com base na seguinte interpretação: “qualquer que seja o contexto social em que ‘está’, a pessoa permanece de algum modo externamente relacionado à estrutura definidora da condição de pessoa, seja esta a consciência, a capacidade de linguagem ou a deliberação moral.” (p.37-38).

Como o mundo é mais complexo que a formulada explicação científica, em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa”, segundo Butler (2003, p. 38), “não são características lógicas ou analíticas da condição da pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas”.

O que Butler (2003, p. 38) quer dizer é:

em sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

Segundo a autora gênero inteligível é aquele que institui e mantém relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Neste sentido, o “incoerente ou descontínuo” é proibido e produzido pelas próprias leis que buscam estabelecer ligações entre sexo biológico; o gênero culturalmente constituído é a expressão ou efeito de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2003).

Butler (2003, p. 39) contribui com a reflexão sobre a temática do estudo, “ideologia de gênero”, ao localizar na discussão a “matriz de inteligibilidade” que estabelece que certos tipos de “identidade de gênero” não possam existir, por serem percebidas como “meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural”.

A autora nos faz pensar sobre o conceito de ideologia, segundo Brüning (2017), “conjunto de crenças, doutrinas, pensamentos que uma pessoa ‘ou um grupo tem’”. Ideologia também pode ser considerada uma forma de dominação através do discurso, ou seja, a forma como falo vai seduzindo o ouvinte, persuadindo a agir daquele jeito, como se alienasse aquela pessoa que ouve a agir e pensar daquele jeito. Nesta definição encaixaria o tema “lavagem cerebral”, ou seja, a pessoa que discursa faz a outra pensar e agir igual.

Brüning (2017) diz que é exatamente neste ponto da questão que as coisas se confundem quando se fala em “ideologia de gênero”. As pessoas que defendem a existência deste termo acreditam que um grupo de professoras vai chamar as crianças, jovens e adultos para falar sobre gênero e sexualidade e convencê-las sobre algumas coisas, como se fosse uma “lavagem cerebral”.

O conceito de ideologia retoma os estudos de Soares (2002) no século XX, que analisa as relações entre linguagem e escola estabelecendo relação com a perspectiva social em que a escola, para configurar-se como democrática, procura justificar, por meio de algumas explicações, o fracasso escolar, os altos índices de repetência e evasão escolar que as camadas populares brasileiras vinham apresentando na aquisição do saber. Nas discussões a autora afirma que a linguagem desempenha um papel fundamental, porque todo o processo educativo se desenvolve por meio da linguagem.

O estudo de Soares volta-se para a “ideologia do dom”, a “ideologia da deficiência cultural” e a “ideologia das diferenças culturais”. Na ideologia do dom destacam-se as causas do sucesso ou do fracasso escolar legitimadas pela Psicologia. A explicação do fracasso está nas características individuais do aluno que fracassa, por apresentar desvantagens intelectuais em relação aos demais alunos que conseguem aprender e se adaptam à sociedade. Considerado como “incompetente intelectualmente” pelos professores comprometidos com as classes dominantes e com o sucesso econômico visto que é uma forma de direcionar educacionalmente àqueles que irão para o trabalho manual e àqueles que irão para o trabalho intelectual. (CASTRO e MATOS, 2015). A escola proporciona oportunidades iguais para todos no que se refere ao ensino, no entanto, alguns são incapazes de ajustar-se ao que lhes é oferecido. Ou seja, “todos têm a mesma oportunidade, mas o bom aproveitamento dependerá da aptidão de cada um”. (SOARES, 2002, p.10).

As professoras na atualidade questionam tal pressuposto ao afirmar que “o aluno não é uma folha em branco”. No entanto, os representantes do Movimento Escola Sem Partido⁴⁰ se colocam contra as docentes argumentando que o que tal afirmativa quer dizer é “que alunos e professores estão em pé de igualdade com relação às suas capacidades e que mobilizá-lo seria apelar para a condição pessoal dos alunos” (NAGIB, 2017 *apud* PENNA, 2017b, p. 248). Equívoco teórico, as professoras quando se utilizam dessa afirmativa em suas reuniões de pais/responsáveis, relatórios para as Secretarias e em discursos educacionais não se referem “a um aluno específico ou à sua condição pessoal, mas ao aluno como uma generalização e nenhum aluno é uma folha em branco” (p. 248-249). Visto que nenhum aluno é incapaz de aprender e não é possível comparar as capacidades de alunos, professoras, e entre eles, porque cada sujeito é capaz de aprender e tem interesses individuais. Neste sentido, a defesa do Movimento Escola Sem Partido é pelo reforço à ideologia do dom.

E o que o Movimento tem de fundamento da ideologia da deficiência cultural? A versão da ideologia da deficiência cultural nasceu na década de 1970 nos Estados Unidos da América, por conta da enorme desigualdade social existente, justifica que as diferenças sociais têm sua origem em diferenças de aptidão de inteligência. Neste sentido, o aluno ocupa uma posição na hierarquia social de acordo com suas características pessoais.

Países da Europa e da América Latina, como o Brasil, incorporam tal teoria à análise do fracasso escolar: expressões como carência afetiva, falta de desenvolvimento psicomotor, incapacidade de discriminação visual e auditiva, vocabulário pobre, erros de linguagem, baixo nível intelectual, comportamento social inadequado e entre outras carências, destaca-se o déficit linguístico; “surgiu, assim, uma verdadeira ‘teoria da deficiência cultural’ uma ‘psicologia da pobreza’, que ‘patologizaram’ a pobreza, ou seja, responsabilizaram-na por gerar ‘doenças’, ‘defeitos’, ‘deficiências’”. (SOARES, 2002; BUOGO, 2015, p. 70).

A igualdade de oportunidades do ideário liberal das sociedades capitalistas é ameaçada com a entrada das crianças das camadas populares à escola pública e os

⁴⁰ O líder do Movimento Escola Sem Partido chama-se Miguel Nagib (advogado, coordenador da organização, Procurador do Estado de São Paulo, católico). De acordo com a página do Movimento Escola Sem Partido: escola sem doutrinação na internet, site <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>: “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.

elevados índices de evasão e repetência desse grupo social. Foi proposto, portanto, uma educação compensatória que compensasse as deficiências geradas pela “privação cultural” de seu meio familiar e social.

Outras pessoas vindas de classes sociais desfavorecidas apresentam deficiências e carências culturais, principalmente no que diz respeito à linguagem, o que evidencia o fracasso escolar das camadas populares.

A ideologia em questão estabelece uma justificativa para o fracasso escolar nos anos 1970 por meio da deficiência cultural onde os discentes não têm sucesso no mundo da leitura, escrita e matemática por viverem em um meio desprivilegiado econômica e culturalmente.

E qual seria a justificativa atual sob a perspectiva do Movimento da Escola sem Partido para o não sucesso no mundo da leitura, escrita e matemática dos alunos da educação básica brasileira?

Uma nota que foi aprovada por unanimidade pelo Fórum Nacional de Educação que determina que o Escola sem Partido é uma iniciativa intimidatória (sic). Essa é a prova cabal de que há um pensamento único nas universidades e nas academias brasileiras. [...] Isso tem que ser combatido e combatido com muita ênfase porque o resultado [está] aí para quem quiser ver: o ANA, Avaliação Nacional da Alfabetização de 2015 – jovens crianças na terceira série do ensino fundamental com oito anos de idade – demonstrou que 56% das crianças brasileiras são analfabetas e analfabetas funcionais: [...]. Isso é fruto justamente da doutrinação na formação dos professores alfabetizadores que são formados nas universidades com uma grade sem evidências científicas e com um viés ideológico e doutrinário [...]. É a constituição brasileira que tem sido aviltada, rasgada, dilacerada, depredada com a estratégia de Joseph Goebbels: as mentiras reiteradas e repetidas se tornam verdadeiras. São as palavras de ordem”. (DEPUTADO ROGÉRIO MARINHO EM AUDIÊNCIA PÚBLICA NA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 14/2/2017 *apud* PENNA, 2017b, p. 259).

A causa exclusiva do analfabetismo e semi analfabetismo de crianças e jovens brasileiras aos 8 anos de idade é, na visão do Escola Sem Partido, das professoras.

Nas salas de aula alfabetizadoras e nas de formação universitária houve uma substituição da instrução de ensino pela aprendizagem da comunicação, e não de fazer comunicados; passou-se a educar por meio da “comunicação interpessoal”, a “interatividade”, e as “discussões em grupo”, valorizando o coletivo em detrimento do indivíduo. Os exames orais, as provas ameaçadoras que exigiam decoreba, e não compreensão foram substituídas progressivamente por avaliações escritas contextualizadas, individuais, em grupo, de consulta, sem consulta etc.; a LDB nº 9.394/1996 preconiza a gestão democrática das escolas; a Lei nº 10.639/2003 preconiza o ensino de cultura e história afro-brasileira e africana na educação básica, a adoção

de cotas para acesso à educação técnica e superior em instituições públicas. (PIOVEZAN, 2009; RIBEIRO, 2016).

Espera-se da escola, na perspectiva do Movimento Escola Sem Partido que discipline o corpo e a fala; controle a sua expressividade; voltando-se à valorização da hierarquia em detrimento da troca, do diálogo. A palavra de ordem é: atuação pedagógica sem contato e sem mobilização de valores em detrimento da defesa da pluralidade e da valorização da cultura democrática. Utilizam-se do discurso construídos pelas lutas dos movimentos sociais, que envolve relações de poder institucionais e não-subjetivas (FOUCAULT, 2009), para promover claramente o retrocesso político, social e educacional brasileiro.

Outra explicação para o não aprendizado é a ideologia das diferenças culturais que estabelece que todo grupo na sociedade tem uma cultura própria, neste caso, a diferença é transformada em deficiência. Ou seja, imperam os padrões culturais dos grupos dominantes e neste caso a escola transforma diferenças em deficiência em uma atitude etnocêntrica.

A Antropologia e a Sociologia afirmam que não há povo sem cultura. Todas as culturas e todas as línguas são igualmente válidas, sendo falsamente científica a ideia de se falar em culturas ou línguas superiores. A responsabilidade pelo fracasso escolar é da escola que discrimina a diversidade cultural das pessoas, transformando diferença em deficiência, tudo porque as instituições de ensino rejeitam as camadas populares.

As teorias de gênero procurando constatar a diferença sexual trazem a discussão para o campo da cultura a partir da frase “mulher não nasce mulher, torna-se”, de Simone de Beauvoir. Judith Butler acredita que o campo da cultura aprisiona os corpos em uma normatividade heterossexual que não abraça a diversidade existente. Naturalizam-se “os lugares sociais de homens e mulheres como únicas representações e anulam qualquer outra forma de manifestação” (MANHAS, 2016, p. 17).

A ideologia presente nas teorias de gênero acima refuta a falsa concepção presente no Movimento Escola Sem Partido que admite que o professor é capaz de subverter a ordem. Os papéis atribuídos a homem e a mulher são construídos culturalmente: o jeito de vestir, cor azul para menino e cor rosa para menina, as regras de conduta, mulher não pode jogar futebol, homem pode fazer tal coisa... essas regras

todas são culturais. Isso precisa ser debatido! Ainda mais quando o Movimento defende que as professoras são capazes de ensinar a ser gay ou ser lésbica!

Pesquisa realizada por estudantes do Ensino Médio em Brasília, feita no âmbito do projeto Educação de Qualidade (Instituto de Estudos Socioeconômicos/Fundo das Nações Unidas para a Infância), confirmou a hipótese de que o abandono escolar de uma parcela desta modalidade de ensino está relacionado à discriminação relativa ao público LGBTI. (MANHAS, 2016).

Neste caso, não podemos mais transformar diferenças em deficiência, respeitando os diferentes em um espaço público plural. Está mais que na hora de discutir a diversidade humana no campo dos direitos humanos no interior da escola.

Tais ideologias presentes na história da educação explicam o não aprendizado das camadas populares durante décadas sob o ponto de vista da escola pública legitimando as desigualdades entre as classes sociais brasileiras, reforçando o conflito entre a linguagem da escola que atende às classes privilegiadas e a linguagem das camadas populares.

Contribuições de Bernstein (1996, p. 21) ao discutir a teoria da deficiência linguística aponta que “é a estrutura social que determina o comportamento linguístico”. Neste contexto, a defasagem linguística, na teoria da deficiência, ocorre por causa da pobreza linguística do meio em que o sujeito – a criança, o jovem e/ou o adulto – vive.

Estudos sociolinguísticos contestam tal ideologia chamando atenção para as variáveis linguísticas contestando a deficiência ou a inferioridade de uma variável linguística considerada dialeto padrão (código elaborado) em relação a outra variação linguística, considerada dialeto não padrão (código restrito).

A responsabilidade por tal ideologia percorrer as práticas avaliativas nas escolas públicas e privadas brasileiras está na educação compensatória, ou seja, na sociedade capitalista que transforma diferenças em deficiências por meio da má distribuição das riquezas, imposição de cultura e linguagem legítima, que a classe dominante exerce sobre a camada popular com a mediação da escola. Bourdieu (1987) chama atenção para o papel do sistema escolar na valorização da cultura dominante. O que vai chamar de *habitus* de classe. Ou seja, por ser uma “inconsciência de classe”, a classe trabalhadora ou pequena burguesia – a camada popular – terem que reproduzir as condições de vida das classes dominantes, chegam

ao conformismo devido ao sentimento de incompetência, incapazes de agir. O conceito de *habitus* explica o conformismo e a submissão à autoridade das classes dominantes.

A escola, nos anos 1980 e 1990, repensa seu papel social visando uma mudança significativa na estrutura social, “vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressivas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social”. (SOARES, 2002 *apud* SAMPAIO, 2009, p.5). Os anos 1980 e 1990 apresentaram ampla participação cultural e política, reivindicação social e o espírito crítico por parte de professores e educadores, conscientes de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas por meio do ensino eficiente.

Processo que avançou em leis, documentos, debates, mas tornou-se lento na prática diária da escola. No início dos anos 2000, surge o novo termo de ideologia agora, “ideologia de gênero” questionando a teoria de gênero como a teoria que satisfaz plenamente àqueles que defendem a capacidade inata para aprendizagem, ou, ainda, que defendem uma educação tradicional que compense o déficit cultural por meio de um programa educativo que minimize os efeitos prejudiciais que as famílias das camadas populares, atrasadas linguística e/ou culturalmente, teriam sobre seus filhos. Ou, ainda, a defesa por culturas superiores a outras. Nestes termos, os seguidores da “ideologia de gênero” retomam, a nosso ver, os estudos das ideologias do dom, da deficiência cultural e das diferenças culturais por reforçar a ideia de que o problema está na prática docente negando a possibilidade de discussão dos direitos humanos em sala de aula e reforçando a ideia de “uma escola de treinamento de corpos doutrinados para servirem ao sistema capitalista sem qualquer questionamento da realidade” (CASTRO e MATOS, 2015, p. 85); ao deixar de fora o debate sobre gênero no interior da escola e dos documentos legais, este grupo social reproduz a exclusão social.

Estamos vivendo a criação de uma nova “ideologia” patrocinada pela bancada religiosa conservadora, a serviço da classe dominante no sentido de naturalizar o debate no interior das escolas negando os temas sobre gênero, orientação sexual e sexualidade. E que tem um grande apoio popular⁴¹.

⁴¹ Esse é um processo que perpassa várias dimensões da sociedade brasileira e mesmo mundial.

O que se percebe nas ações de tais grupos conservadores é que estes acreditam nos fundamentos da ideologia do dom ao basear suas questões sobre o debate em torno de gênero, sexualidade e orientação sexual por acreditarem que a heterossexualidade é inata, como a ideia do dom, entendido como “[...] dote ou qualidade natural, inata [...]” (FERREIRA, 2004, p. 699), capacidade que nasce com alguns indivíduos, ou seja, dados da biologia fundamentam o social.

Aqueles que se desviam do padrão estabelecido pela sociedade, pela cultura escolar e familiar são rejeitados, responsabilizados como os principais agentes de sua incapacidade de se adaptar.

A psicologia legitima a ideia de que características individuais ou a condição das diferenças sociais podem levar alguns a fracassarem na escola, a evadirem e repetirem na escola. Neste caso, o aluno é responsável por não ter as condições básicas naturais do talento necessário para a sua permanência na escola. Na visão daqueles que defendem a “ideologia de gênero” como algo existente e negativo aproxima-se da ideologia do dom por negar o debate a respeito das diferenças sexuais, orientação sexual, gênero e sexualidade no interior das escolas e famílias, defendendo uma educação, assim como a ideologia do dom, que pensa o ser humano desprovido de poder ideológico político. Reforçam-se estereótipos e divisões no interior da escola e da sociedade, como mulheres são “menos capazes”, são “frágeis” e os homens “mais capazes”, são “fortes”. Além de reforçar o *bullying* chamando o diferente como “sapatão”, “bicha” etc. Há, portanto, a defesa por ambas ideologias por ajustar e adaptar os alunos considerados diferentes à sociedade por meio da alienação ideológica. Ou seja, asseguram a hegemonia “[...] algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive o seu modo de conhecer”. (GRUPPI, 1978, p.3).

O medo das professoras ao assumirem no cotidiano da escola o debate em torno de todas as formas de discriminação também faz parte entre os opositores do Movimento da Escola Sem Partido, pois a proposta de educação como libertadora e a prática docente que estimula o pensamento crítico são vistos como ameaças. Neste sentido, a prática docente que visa que os oprimidos desvelem o “mundo da opressão” e comprometam-se, “na práxis, com sua transformação” (FREIRE, 2015, p. 57) é totalmente negada.

O que o grupo conservador quer é manter e legitimar a dominação da classe dominante, tradicional e conservadora da sociedade mantendo as famílias, os alunos, classes dominadas, profissionais da educação no anonimato, fracassados, distanciados do debate sobre as diferenças sociais impondo a manutenção do poder heteronormativo e sua visão de mundo.

Neste sentido, esse grupo é contrário à teoria de gênero e reafirma a escola como mecanismo de reprodução da cultura da classe dominante, confirmando a presença da cultura da classe popular como deficiente assumindo um papel de discriminação e exclusão social e intelectual à diversidade cultural e de gênero.

Segundo Dores (2000, p. 193),

o grande movimento reorganizador da escola, que teve lugar no final do século XIX, põe em evidências que a burguesia não tem sustentado uma prática de educação popular. Ao contrário, pressionada pelas exigências da produção econômica e/ou do exercício da hegemonia, a classe dominante se vê compelida a elevar o nível cultural das massas populares.

No entanto, elevar o nível cultural das classes populares não significa elevar o nível de autonomia política muito menos um ensino que possa proporcionar reflexões a respeito de sua condição social e de seu papel na sociedade em que vive. Mas pode-se afirmar que as legislações, os debates promovidos nos anos 1980, 1990 e 2000, os movimentos sociais com a participação efetiva das classes menos favorecidas, além da organização da educação visando a mediação dos intelectuais possibilitou a entrada e permanência da classe dominada no interior da escola, impossibilitando-os de desistir da escola mesmo que o objetivo é a prática de um ensino comprometido com a perspectiva do sistema capitalista mundial. Assim, a chamada “ideologia de gênero” – e seus “teóricos” – não quer que se discuta no interior da escola questões sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e diversidade sexual por entender que a escola poderá mediar os conhecimentos historicamente acumulados pela ciência e a realidade social vivida.

As discussões sobre expressões de igualdade no Brasil tornaram-se repetitivos discursos em favor da democratização do ensino que ao longo do tempo ora toma uma direção quantitativa, ora se volta para a melhoria da qualidade do ensino. (SOARES, 2002 *apud* SILVA, 2014).

As leituras de Bourdieu (1987; 1996; 2002) apontam relações entre a língua e as condições sociais, sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais e, deixam claro, que o debate sobre a teoria de gênero é

rejeitado visando disseminar e internalizar no ambiente educacional as ideologias do dom e da deficiência cultural. É necessário reconhecer que todas as ideologias identificadas por Soares (2002), e hoje a chamada “ideologia de gênero” promovida pelos conservadores da igreja, devam ser derrubadas pelas teorias que as precederam, que reconhecem que a escola é composta por uma diversidade de culturas pelo Brasil e que precisam ser respeitadas, inserir na prática pedagógica um olhar antropológico sobre a escola de respeito à diversidade e às raízes da história do país e não reforcem a visão etnocêntrica.

Estamos na contramão da história mundial: nos Estados Unidos, em alguns Estados oferecem Educação sexual desde a virada do século XIX; na Nova Zelândia e Suécia começa aos 7 anos; na Finlândia está incorporada a diversas disciplinas; na França lançou, em 2003, um Programa contra o estereótipo de gênero nas escolas; e, França e no Canadá, na Província de Ontário, têm um novo Currículo para o Ensino Médio que discute relacionamento homoafetivo e identidade de gênero. (SAKAMOTO, 2016; RATIER, 2016).

3.3 ANÁLISE DOS IMPACTOS DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

O estudo sobre os impactos da “ideologia de gênero” no contexto educacional brasileiro atual sob a perspectiva docente nos remete ao início do século XXI quando aparece no cenário brasileiro um grupo de pessoas contrárias às discussões sobre diversidade, diferenças, gênero, originando o Movimento “Escola Sem Partido” com o lema “Educação sem doutrinação” que encaminha o Projeto de Lei nº 7.180 de 2014 para a Assembleia Legislativa no Estado do Rio de Janeiro.

Penna (2015; 2016; 2017) analisa o nome do Movimento ao destacar em suas palestras e publicações que seus defensores tendem a reforçar a ideia “de uma falsa dicotomia entre uma escola necessariamente sem partido ou dominada por partidos”. Quanto ao lema, o que os defensores do Movimento têm chamado de doutrinação? A tese principal dos defensores é separar o ato de educar do ato de instruir. Compreendem que o ato de educar é competência da família e da igreja e a escola deveria limitar-se a instruir, transmitir o conhecimento produzido historicamente sem

veicular nenhuma forma de valores, além de distanciar-se da realidade em que a criança está vivendo e se ater a ensinar a matéria, dissociando educação e instrução.

Esse processo de instrução nos remete a concepções de ensino tradicionais ultrapassadas há décadas que tomam a professora como sujeito iluminado do saber e o aluno objeto, ser sem luz, a receber passivamente tal conhecimento, por isso “instrução sem reflexão” como sugere Penna (2015) na análise do lema do Movimento: “não é um projeto de educação é um projeto de escola que remove o seu caráter educacional porque para eles professor não é educador”.

A defesa do Movimento é pela atuação de professoras como burocratas e pela transmissão de um determinado conteúdo. Ou seja, escolarização vista como instrução. O ataque às professoras revela incoerências teóricas ao representar os discentes como prisioneiros em sala de aula e como vítimas do docente abusador. A premissa defende a retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola.

Bobbio (1998, p. 100) contribui com o debate nos fazendo refletir sobre o Projeto de Lei (PL) nº 7.180/2014 defendido pelo Movimento “Escola Sem Partido”. A defesa do Movimento tem um caráter antidemocrático. Neste sentido, está implícito não somente a defesa por uma escola sem partido, mas a defesa por uma sociedade sem partidos, que apresentam, segundo Samuel P. Huntington e Clement H. Moore, “níveis bastante baixos de mobilização social e de desenvolvimento político”.

A escola que possibilita a reflexão sobre as questões sociais, políticas e ambientais e estabelece a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre os temas do cotidiano vivido pelos discentes e docentes em suas realidades e o conhecimento historicamente acumulado nos livros é claramente inconveniente aos defensores do Movimento “Escola Sem Partido”, porque o que eles defendem é um grau de mobilização política limitada, retomando o tipo de autoritarismo difundido no século XIX – mais especificamente, se refere à estrutura das relações de poder das instituições sociais familiares, religiosas em relação às instituições escolares, econômicas e outras. Longe de se constituir de fato uma poliarquia, como foi discutido em nosso primeiro capítulo.

É importante saber que está tramitando em mais de dez Estados e em vários Municípios brasileiros. O Estado e Município do Rio de Janeiro tem os anteprojetos

apresentados por Flávio Bolsonaro e Carlos Bolsonaro, respectivamente, ambos filhos do ex-Deputado Federal e atual presidente, Jair Bolsonaro.

O Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib redigiu o anteprojeto de Lei em 2014 que cria o Programa Escola Sem Partido a pedido do Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) contra a doutrinação nas escolas para o Estado do Rio de Janeiro, mas que serve para todos os Estados brasileiros, porque em sua visão “a doutrinação tem as mesmas características de norte a sul, de leste a oeste, atinge as escolas de maneira igual”. Em seguida o Anteprojeto de Lei municipal foi apresentado meses mais tarde pelo Vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ). (NAGIB, 2016). A intenção era fazer com que o maior número de Estados e Municípios tivesse conhecimento dos Anteprojetos de Lei do Rio de Janeiro, visando obter a adesão de mais Estados e Municípios nesse debate.

Também é importante compreender qual o aspecto político e as alianças que estão permeando esse projeto a níveis Nacional, Estadual e Municipal. Está por trás da defesa do Programa e Projetos de Lei “Escola Sem Partido” e “Ideologia de Gênero” uma campanha desde 2004 que aponta, entre outras coisas, para um processo de desqualificação da educação e de desqualificação docente, além de uma campanha clara de ódio aos professores. Planos Estaduais e Municipais foram influenciados e difundiram a falsa tese intitulada “ideologia de gênero” ao refutar qualquer menção a gênero na LDB/1996, no PNE 2014-2024 e BNCC (2017), assumiram papel conservador e fundamentalista.

Querem impedir que as professoras expressem suas ideias consideradas, pelos representantes do Movimento, como impróprias. Esse impedimento está relacionado ao grau de contaminação político ideológico que consideram que existe nas escolas da educação básica e superior no território brasileiro, por isso defendem a soberania da família em detrimento da escola e negam aos discentes a possibilidade de situar os processos históricos vividos.

Há um claro predomínio dos partidos de direita e de centro que apoiam as ideias do movimento. O principal partido é o PSC com forte representação na bancada evangélica, com cinco proponentes. Outro dado é sua vinculação religiosa: 11 proponentes dos 19 são ligados a alguma igreja. (SAKAMOTO, 2016).

O fundamentalismo religioso, que anula qualquer possibilidade de debate, tornou-se uma força política, a partir dos anos 1990, no Brasil. Principalmente, a partir

do investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores. Os parlamentares que são pastores compõem a “bancada evangélica” ou representam denominações protestantes e o setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo religioso desse grupo manifesta-se em oposição ao direito ao aborto, às formas inclusivas de família e às políticas de combate à homofobia. Também estão aliados a diferentes forças conservadoras como latifundiários e defensores de armamentos. (AMORIM; SALEJ, 2016).

As redes sociais são utilizadas pelo movimento para fazer comentários ofensivos aos professores determinando que são matérias relevantes, português e matemática, e, no caso, o que estiver relacionado a outras questões não relevantes, no entender dessas pessoas, o professor deverá “ser espancado ou processado”. (PENNA, 2015). Um nível de violência que impera nas páginas dos defensores do Projeto de Lei “Escola Sem Partido” configura o que Penna (2015) problematiza: “Escola sem educação: instrução sem reflexão” ao analisar o nome e o lema do Movimento.

Atuam denunciando práticas docentes que são filmadas e disponibilizadas no site do movimento fora do contexto e sem autorização dos professores. As análises de Penna (2015) das charges e reportagens disponibilizadas no site e o que dizem respeito à lista de elementos que caracterizam o professor doutrinador, o pesquisador identifica que geralmente os apoiadores do Movimento colocam o professor como militante do PT, esquerdista, covarde, doutrinador, manipulador, “sequestrador intelectual”, “carrapato estrela” – Carrapatus Gramsci, o ícone da doutrinação no Brasil é Paulo Nosferatu Freire (Paulo Freire⁴²), parasita ideológico, monstro. O aluno é visto como vítima da doutrinação, desse monstro “covarde, antiético e ilegal”, neste sentido o aluno é manipulado pelos professores caracterizado como rebelde, juvenil e a serviço dos partidos de esquerda. Um não sujeito! Defendem que o docente não pode discutir a realidade do aluno, o que acontece no seu bairro, no município, no estado e no país limitando o discente ao livro base estabelecido pela escola.

O dia 5 de outubro⁴³ passa a ser para o Movimento em defesa do Programa Escola Sem Partido o Dia Nacional de luta contra a doutrinação política e ideológica

⁴² Educador pernambucano que influenciou o movimento da chamada Pedagogia Crítica.

⁴³ Nesta data em 2016 foi instaurada a Comissão Especial na Câmara dos Deputados para apreciação do Projeto de Lei nº 7.180/2014 e os demais projetos a ele apensados PL nº 7.181/2014, PL nº 867/2015 (“Escola Sem Partido”), PL nº 1.859/2015, PL nº 5.487/2016 e PL nº 1.411/2016.

nas escolas. Nesta data é disponibilizada no site <<http://www.escolasempartido.org>> uma pesquisa de opinião desenvolvida pelo Instituto CNT/Sensus a Veja em 2008 no qual perguntam aos professores, pais e alunos qual a principal missão da escola? Diante das três alternativas disponibilizadas, formar cidadãos, contribuir para a formação profissional e ensinar as matérias, também presentes no artigo 205 da CF/1988, 3 mil entrevistados – 78% dos professores, 44% dos pais e 29% dos alunos identificaram “formar cidadãos” como a principal missão da escola, em relação a 14%, 44% e 60% para “contribuir para a formação profissional” e 8%, 12% e 11% para “ensinar as matérias”, respectivamente.

O resultado da pesquisa, na análise do Instituto Sensus, é de que os professores não querem ensinar as matérias, os conteúdos obrigatórios da grade curricular aos alunos nas escolas, pois a missão deles é doutrinar, ou seja, formar cidadãos significa na prática, “fazer a cabeça dos alunos”, doutriná-los.

Pode-se, então, ao analisar os resultados da pesquisa destacar que para pais e alunos a perspectiva não é diferente em relação aos professores; para os pais a principal missão da escola é também “formar cidadãos” e para os alunos “contribuir para a formação profissional” em seguida “formar cidadãos”. Ambos consideram “ensinar as matérias” como última opção.

Compartilhamos da interpretação de Penna em relação à análise do resultado da pesquisa, para os professores e também para pais e alunos as três alternativas como missões da escola são indissociáveis e no entender dos sujeitos que responderam a pergunta consideram que “formar cidadãos” compõe as outras duas alternativas visto que não ensinamos a matéria se não para formar um cidadão ético, um trabalhador competente e ético.

Representações de ódio são divulgadas ora sob a forma de Projeto de Lei, ora sob a forma de Pesquisa encomendada e ora em reportagens divulgadas no site da organização da Escola Sem Partido que reforçam a ideia de que os serviços prestados pelos professores que atuam na educação básica e ensino superior – em destaque o ensino público – são de péssima qualidade, pois são prestadores de serviço incompetentes. O papel do movimento é orientar as famílias a não pagarem a conta por aquilo que não acreditam e não defendem, assim como não concordam com o trabalho docente em sala de aula.

Levantam assim a bandeira de que os pais/responsáveis por crianças matriculadas nas escolas precisam desconfiar dos professores. Na visão de Miguel Nagib (2016), o professor quando fecha a porta de sua sala de aula é “dono do espetáculo” e o aluno “audiência cativa”, no seu entender,

se esse professor tiver boa formação, bons princípios, sorte do aluno. Agora se ele não tiver como saber? [...] Há uma infinidade de pessoas que são mal preparadas, cujos valores, que não entro no mérito se são bons ou ruins, mas não coincidem com os valores da família. A família tem direito por lei dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Na discussão em pauta sobre, como tratar as diferenças sexuais nas escolas, o Coordenador do Movimento Miguel Nagib não percebe a professora como aquela preparada, com saber profissional suficiente para fazer intervenções pedagógicas em sala de aula diante de questões que se fizerem necessárias, tais como homofobia.

Assim como os professores, a Universidade na visão do Movimento é representada como uma cabine de transformação com o símbolo do Partido dos Trabalhadores (PT) que recebe jovens bonitos, arrumados em defesa do trabalho e da meritocracia e ao sair dessa cabine – da universidade – saem jovens monstros, robotizados, iguais, que lutam pela bolsa militante, pelas cotas ofendendo a elite branca como retrograda.

A representação da escola é vista com a imagem da Pátria educadora, slogan anunciado pela ex-presidente Dilma Rousseff em seu discurso de posse no Congresso Nacional. Com esse discurso veio a promessa de que a educação seria a “prioridade das prioridades” nos seus quatro anos de governo, mas para o Movimento, na Pátria educadora não poderá entrar a religião (a cruz), a estrela de Davi, o coração e o cérebro. O Movimento Escola Sem Partido defende a ideia dos alunos serem vistos como seres sem luz, sem sentimentos, sem capacidade de pensar e criticar; e, os professores serem vistos como monstros que estariam dominando a escola por meio dos lemas: luta de classes, movimentos sociais e ideologia de gênero.

A representação é dos alunos sempre como seres hipnotizados, passivos, sem reação e quanto à representação dos professores estes sempre de vermelho ou com a estrela do PT na roupa, que tem a capacidade de cortar sonhos/pensamentos das crianças para que elas todas pensem na foice e no martelo.

As propostas do Movimento são contra a militância partidária disponibilizando no site do movimento uma notificação extrajudicial que ameaça processar professores que abordem em sala de aula os temas sexualidade e diversidade de gênero.

Esse movimento foi criado em 2004 e ganha força em 2007 quando o tema da doutrinação ideológica nas escolas começa a ganhar espaço na mídia (jornais e revistas), mas quando se torna realmente em Projeto de Lei é no contexto da discussão do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O então deputado Jair Bolsonaro, em 2010, teve acesso a um material de combate a homofobia que passa a chamar de “Kit Gay”. A partir desta data o Deputado Estadual do Rio de Janeiro começa uma verdadeira campanha ao que ele passa a chamar de “ideologia de gênero” nas escolas ou ideologia anti-família ganhando muita força e adesão em todo o Brasil. A Escola Sem Partido vai aderir a essa campanha contra a discussão de gênero nas escolas inclusive a maioria dos Projetos da Escola Sem Partido apresentados pelo Brasil são decorrência da discussão de gênero nos Planos Estadual e Municipal de Educação no Brasil.

A imagem representativa de discussão sobre a “ideologia de gênero” é sempre uma família heterossexual, um homem e uma mulher e duas crianças, um menino e uma menina, e a chamada “ideologia de gênero” teria como objetivo destruir a família tradicional, por isso ideologia anti-família na visão dos defensores da Escola Sem Partido.

Em âmbito nacional, o Deputado Izalci Lucas (PSDB/DF) apresentou o PL nº 867/2015 à Câmara Federal, que altera a LDB nº 9.394/1996. O projeto diz o seguinte:

são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (MANHAS, 2016, p. 20).

O Projeto de Lei nº 1.411/2015, do Deputado Rogério Marinho (PSDB/RN) cujo relator é o Deputado Izalci Lucas, tipifica o crime de assédio ideológico dentro e fora da escola. No Estado de Alagoas, o Projeto Escola Livre, defendido por Ricardo Nezinho foi aprovado por unanimidade em 2015. O governador vetou voltando para a Câmara que derrubou o veto do Governador aprovando o Projeto de Lei. Os

Municípios de Santa Cruz de Monte Castelo (PR) e em Picuí (PE) aprovaram os Planos Municipais de Educação retirando o termo gênero do texto.⁴⁴

No entanto, a filiação dos professores a partidos políticos não confirma a tese do Movimento Escola Sem Partido:

o IBGE realizou dois levantamentos sobre o tema. Ambos são bem antigos, de 1988 e 1996. Na primeira, 10% de professores da Educação Básica dizem ser filiados a partidos. Era um índice superior à média brasileira (4%), mas, ainda, assim, muito distante de ser um exército. A julgar pela pulverização partidária, também é improvável que os professores estejam concentrados numa única legenda. (RATIER, 2016, p. 33).

Dados mais recentes do Tribunal Superior Eleitoral (maio de 2016) sobre a população brasileira indicam que o partido campeão de filiados é o Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, 15,6% do total), seguido de PT (10,3%) e PSDB (8,9%). (RATIER, 2016, p. 33). Ao juntarmos PMDB e PSDB não se confirma mesmo a tese do Movimento Escola Sem Partido de que os professores são em sua maioria PT.

O Movimento Escola Sem Partido surge no cenário brasileiro fortalecendo as ideias da direita em temas relativos a comportamento, valores e economia. Colocam-se, portanto, contrários à defesa do capital social e ao fortalecimento do processo de poliarquia/democracia desenvolvido no século passado. Esse é o cenário que vislumbramos hoje. Contudo, reafirmamos a importância nessa tese do debate acerca das relações de gênero, da diversidade e da transversalidade como fundamentais para uma educação sadia e a formação de uma consciência cidadã. Segundo o PNM (BRASIL, 2013-2015),

a transversalidade das políticas de gênero constitui uma nova estratégia para o desenvolvimento democrático como processo estruturado em função da inclusão sociopolítica das diferenças tanto no âmbito privado quanto no público; sendo também, e, sobretudo, necessária nos espaços de relação de poder e de construção da cidadania.

Nestes termos, a gestão da transversalidade possibilita a reorganização de políticas públicas e de instituições na incorporação da perspectiva de gênero em todas as ações de Estado. O documento defende que,

o **conceito de gênero** diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais, a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social, o uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os

⁴⁴Existem dificuldades de identificar quais os Municípios e Estados, principalmente os primeiros, aprovaram seus Planos de Educação porque os sites não disponibilizam informações atualizadas.

comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. (BRASIL, PCN, 1998, p.321-322).

Compreendendo a escola como um espaço rico de diversidades, defende-se a ideia de que “é no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores/as, entre estes/as e os/as educandos/as e entre os educandos/as que nascerão a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade.” (CARRARA, 2009, p.33).

O grande desafio entre as professoras, ao compreender a escola como lugar de estudo e pesquisa, é explorar os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, currículo escolar e cotidiano escolar.

Assim, esta tese tem como objetivo de pesquisa relacionar a linha de ação “Educação inclusiva e não-sexista” no Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município de São Gonçalo/Rio de Janeiro, estabelecendo um comparativo com as finalidades definidas no PNPM (2005).

O CMPCB é considerado de grande relevância para a história do município de São Gonçalo por ser a primeira escola construída na cidade nos anos 70 do século passado. É visto atualmente pelo poder público com preocupação por ter perdido, ao longo dos anos, o atendimento de alunos de classe média e alta passando a atender crianças com situação socioeconômica desfavorável e moradores de localidades pobres e de extrema violência. Há saudosismo por esse tempo entre os professores! O colégio é considerado politizado, há elevado nível de organização política entre os professores nas lutas por direitos. Além disso, é um colégio que desenvolve a inclusão de crianças com necessidades especiais por meio de turmas transitórias e bilíngues. Atende ao 1º e 2º segmentos do EF, Educação de Jovens e Adultos, além das turmas bilíngues e transitórias.

Uma escola que recebe alunos de todos os lugares que apresentam uma série de questões, como: violência doméstica, violência sexual, uso e venda de drogas, desinteresse com os estudos, infrequência a escola, entre outras questões que precisam ser discutidas no cotidiano da escola. Questões que envolvem diariamente as relações de gênero de crianças, adolescentes e adultos considerando a “interseccionalidade interdisciplinar e transversal”. Um colégio que precisa ser entendido no seu dia a dia ao possibilitar a mulher professora dar sentido às suas falas. Sobre essas questões falaremos nos capítulos 4 e 5.

CAPÍTULO 4

O LUGAR DA PESQUISA

A proposta do capítulo volta-se, inicialmente, para o lugar da pesquisa. Por meio do levantamento bibliográfico e documental apresentamos o município de São Gonçalo/Rio de Janeiro onde passamos a olhar com mais atenção para o nosso objeto de estudo identificando o Bairro Boaçu onde está localizado o Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Contextualizando a história do Município e do Bairro passamos a tomada de conhecimento sobre o Colégio.

Como pesquisadora privilegiada, por compor a equipe pedagógica do 2º segmento do EF do CMPCB, vou aproximando-me do prédio onde o 1º segmento do EF fica localizado para realizar contato, após autorização da Direção Geral, com a Coordenação Pedagógica e as Professoras dos turnos da manhã e/ou tarde.

É esse processo de contato que passaremos a registrar. O capítulo objetiva registrar a pesquisa desenvolvida no campo: resultados da observação, análise do questionário e das entrevistas semi-estruturadas desenvolvidas com as mulheres professoras para aprofundar a compreensão do nosso objeto de estudo.

O caminho percorrido está relacionado ao contato com os sujeitos da pesquisa durante as reuniões pedagógicas que ocorriam semanalmente, nos dois turnos às sextas feiras; assim como durante as entrevistas individuais visando levantar as questões que percorrem nosso estudo. Enriquece-se o capítulo com dados sobre os alunos, faixa etária, gênero, localização de moradia... visando apresentar o perfil da comunidade atendida pelas mulheres professoras.

Iniciamos, então, conhecendo o município de São Gonçalo localizando o Bairro do Boaçu no 1º Distrito para depois chegarmos ao Colégio, lugar onde a pesquisa de campo foi realizada.

4.1 CONHECENDO SÃO GONÇALO

São Gonçalo trata-se de um dos Municípios periféricos elevado à categoria de vila que compõe desde 1890 a região metropolitana do Rio de Janeiro. Foi fundado em 1579 pelo Colonizador Gonçalo Gonçalves. Seu desmembramento se deu no final do século XVI pelos Jesuítas que instalaram uma fazenda no início do século XVII às margens da atual Rodovia RJ-104, na zona conhecida como Colubandê. Somente a partir de 1929 retoma a condição de cidade iniciando sua trajetória em consequência dos ciclos econômicos em que se desdobra a história do Brasil.

Na primeira metade do Século XX o município era tido como expoente econômico no cenário nacional. Mesmo assim foi afetado com a crise econômica que marcou o mundo após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945). No entanto, no governo de Joaquim Almeida Lavoura (1913-1975) o município teve grande desenvolvimento no quesito urbanização com calçamento, asfaltamento e iluminação das principais vias que atualmente ligam o Bairro Alcântara, São Gonçalo, à cidade de Niterói. (PMESG,2015).

Quanto aos aspectos demográficos e sócio econômicos, apresenta-se com área territorial de cerca de 251,3 km². Localiza-se às margens da Baía de Guanabara, tendo por limites: Itaboraí a norte; Niterói e Maricá a sul; e a Baía de Guanabara a oeste. Sua localização geográfica possibilita integrar um movimentado eixo de ligação entre a capital fluminense e outras cidades do Estado, além das demais regiões do país, sendo atravessado pelas rodovias estaduais RJ-104 (trecho Niterói-Itaboraí) e RJ-106 (trecho São Gonçalo-Maricá) e rodovia federal BR-101 (trecho Niterói-Manilha). O centro do município fica a 10Km de Niterói e cerca de 22Km da cidade do Rio de Janeiro. (SENNÁ, 2004; PMESG, 2004).

De acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 (IBGE, 2010), a população total naquele ano era de 999.728 habitantes, predominantemente feminina, 524.464 habitantes (52,46%). População estimada para 2017 é de 1.049.826 habitantes.

Em relação a 2000 a população cresceu a uma taxa média de 1,16% enquanto o Brasil foi de 1,17% no mesmo período (2000-2010). Nesta mesma década a taxa de urbanização passou de 100% para 99,93%. Possui elevada densidade demográfica, com 4035,90 hab/Km². É considerado o segundo maior município do Rio de Janeiro e

o décimo quarto do Brasil em número de habitantes. Possui, também, o terceiro maior índice de potencial de consumo do Estado.

A população na faixa etária potencialmente ativa de 15 a 64 anos de idade representava 71,36% de habitantes. Crianças e jovens com menos de 15 anos de idade somam 206.694 (20,68%) da população municipal, enquanto os habitantes com 65 anos e mais correspondiam a 7,97%. (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição da população residente por faixa etária São Gonçalo (RJ),2010

Pirâmide Etária						
Idade	São Gonçalo		Rio de Janeiro		Brasil	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
0 a 4 anos	29.560	29.100	500.802	486.813	7.016.614	6.778.795
5 a 9 anos	33.388	32.874	555.463	537.528	7.623.749	7.344.867
10 a 14 anos	41.654	40.118	662.506	642.527	8.724.960	8.440.940
15 a 19 anos	38.604	39.555	638.420	631.856	8.558.497	8.431.641
20 a 24 anos	38.853	41.640	646.569	656.220	8.629.807	8.614.581
25 a 29 anos	41.225	44.749	665.139	699.209	8.460.631	8.643.096
30 a 34 anos	41.775	45.102	637.186	685.585	7.717.365	8.026.554
35 a 39 anos	37.441	41.066	566.803	623.622	6.766.450	7.121.722
40 a 44 anos	35.406	39.700	542.851	600.020	6.320.374	6.688.585
45 a 49 anos	34.302	37.915	515.808	586.139	5.691.791	6.141.128
50 a 54 anos	29.077	34.146	461.682	537.716	4.834.828	5.305.231
55 a 59 anos	23.905	28.289	374.767	454.090	3.902.183	4.373.673
60 a 64 anos	17.958	22.555	290.089	363.130	3.040.897	3.467.956
65 a 69 anos	12.630	16.467	206.333	270.534	2.223.953	2.616.639
70 a 74 anos	9.111	12.773	156.157	220.125	1.667.289	2.074.165
75 a 79 anos	5.483	8.909	104.218	165.181	1.090.455	1.472.860
80 a 84 anos	3.179	5.665	62.863	115.785	668.589	998.311
85 a 89 anos	1.202	2.554	26.879	57.807	310.739	508.702
90 a 94 anos	408	954	8.749	22.553	114.961	211.589
95 a 99 anos	90	277	2.025	6.433	31.528	66.804
Mais de 100 anos	13	56	370	1.377	7.245	16.987

FONTE: IBGE: Censo Demográfico 2010.

Este expressivo contingente populacional torna o município o segundo maior colegiado eleitoral fluminense. São Gonçalo tem um componente de 540.517 eleitores nas eleições municipais de 2010, correspondente a 61% do total da população. (IBGE,

2010). Em 2017 esse número é 687.106 eleitores (TSE, 2017). Atualmente o prefeito eleito nas eleições de 2016 é José Luiz Nanci (PPS⁴⁵).

O número de eleitores por gênero e acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) apresenta-se em 2017: feminino 376.985 (53,56%) e masculino 317.972 (46,28%). Quanto ao número de eleitores por grupo de idade fica assim distribuído na Tabela 2.

Tabela 2: Eleitores por grupo de idade

Idade	Eleitores	Percentual
16 anos	368	0%
17 anos	2.385	0%
18 a 20 anos	31.264	5%
21 a 24 anos	54.257	8%
25 a 34 anos	132.064	19%
35 a 44 anos	137.475	20%
45 a 59 anos	180.046	26%
60 a 69 anos	82.540	12%
70 a 79 anos	40.615	6%
+ de 79 anos	26.085	4%

FONTE: Tribunal Superior Eleitoral - TSE, 2017.

Registra-se na Tabela 3 o número de eleitores por grau de instrução:

Tabela 3: Eleitores por grau de instrução

Grau de Instrução	Eleitores	Percentual
Analfabeto	10.718	2%
Lê e Escreve	59.447	90%
Fundamental Incompleto	208.258	30%
Fundamental Completo	70.098	10%
Médio Incompleto	156.003	23%
Médio Completo	143.692	21%
Superior Incompleto	18.836	3%
Superior Completo	17.886	3%

FONTE: Tribunal Superior Eleitoral - TSE, 2017.

Quanto à análise de urbanização desenvolvida a partir dos dados do IBGE (2010a) compreendido entre os bairros de Neves (Distrito de Neves), Centro, Alcântara e Colubandê (bairros que compõem o Distrito de São Gonçalo), concentram-se os melhores indicadores em termos de infraestrutura urbana, além de uma concentração alta da população com alto poder aquisitivo. Os maiores níveis de verticalização em relação ao desenvolvimento comercial e residencial apresentam-se nessa área. (BRITTO et al., 2017).

⁴⁵ Partido Popular Socialista.

Em contrapartida, concentra um razoável número de assentamentos precários, o que caracteriza mistura social, pela existência de novos condomínios fechados voltados para a população de alto status e de assentamentos precários.

As regiões norte e nordeste do município encontram os indicadores mais precários em termos de infraestrutura urbana.

São Gonçalo dispõe de 19 hospitais conveniados ao SUS, 4 do próprio município, 1 estadual, 1 filantrópico e 13 contratados.

Outro dado é do Sistema Nacional de Informações em Saneamento (SNIS) que registra os percentuais de população sem acesso aos serviços de água e esgoto sanitário. Em números absolutos, em 2014 havia 873.830 hab. atendidos por rede de água; em contrapartida mais de 160.000 pessoas viviam sem atendimento. Quanto ao esgoto sanitário a situação ainda se torna pior apresentando 637.105 hab. sem coleta de esgoto.

Segundo dados do Tribunal de Contas da União, no ano de 2014, do total de domicílios do município de São Gonçalo, 68,3% (222.522) estão ligados à rede geral de esgotos; 13,7% (44.741) utilizam fossa séptica; 58.311 utilizam formas inadequadas (fossa rudimentar, rio, lago – ou mar – e valas) e, 308 domicílios não possuem banheiro ou sanitário. (TCE⁴⁶/RJ, 2014).

Quanto à cobertura do serviço de esgoto sanitário nos Distritos apresenta-se a seguinte situação: 4º Distrito Neves, cobertura de 85,15%; 1º Distrito São Gonçalo, cobertura de 75,48%; 5º Distrito Sete Pontes, cobertura de 66,90%; 3º Distrito Monjolos, cobertura de 58,66%; e, 2º Distrito Ipiíba, cobertura de 52,14%. (BRITTO *et al.*, 2017)

O município possui 4 Delegacias de Polícia (72ª – 1º Distrito; 73ª – 4º e 5º Distritos; 74ª – 3º Distrito; 75ª – 2º Distrito) além da Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM⁴⁷). Encontra-se em 2º lugar no que se refere a crimes de gênero, crimes registrados contra a mulher. No entanto, estima-se que apenas 1/5 das ocorrências são registradas. As comunidades de baixa renda são as que mais sofrem com o fenômeno da violência, especialmente entre os jovens. Antecedentes históricos confirmam o grande índice da população excluída socialmente, portanto, vulnerável ao envolvimento com o crime, com a violência e a vitimização. (PROJETO 006-007).

⁴⁶ Tribunal de Contas do Estado.

⁴⁷ Fruto provavelmente de um grande movimento de mulheres no município.

A componente educação, acompanhada dos componentes longevidade e renda per capita, situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). No caso da componente educação, o índice é de 0,681. (IBGE, 2010).

Como indicador de escolaridade da população adulta, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 4,25% tinham fundamental incompleto e analfabeto; 61,72% tinham ensino fundamental completo; 41,49% possuíam o ensino médio completo e 7,12% o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%; 50,72%; 35,83%; e, 11,27%. (IBGE, 2010).

Como um dos componentes da análise aqui pretendida é o contexto educacional em São Gonçalo nas últimas duas décadas, aspectos relacionados ao perfil educacional do município fazem-se necessários com base nos dados do IBGE. (2010).

A taxa de escolarização nas etapas da educação básica no município apresenta-se assim: na educação infantil, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 92,14%; a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental (2º segmento) é de 85,02%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 57,28%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio é de 45,52%.

Outro dado é em relação a defasagem idade-série: em 2010, 81,26% da população de 6 a 17 anos estava cursando o ensino básico regular com até 2 anos de defasagem idade-série. Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 12,72% estavam cursando o ensino superior em 2010.

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura o município de São Gonçalo não obteve as metas estabelecidas para 2013 do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2013).

O IDEB em 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental é de 4,3 e nos anos finais de 3,2. O IDEB localiza São Gonçalo no 88º lugar no ranking no Estado do Rio de Janeiro. Comparando os anos finais do ensino final com os anos anteriores 2007, 2009 e 2011, o IDEB, respectivamente, foram 3,0 (79º), 3,1 (81º) e 2,9 (91º).

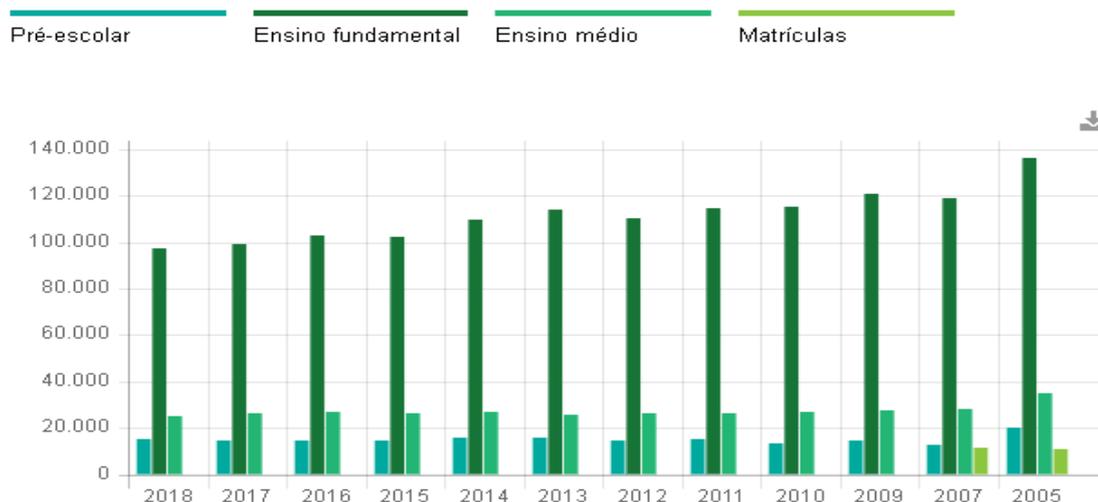
O IDEB é um indicador geral da educação nas redes privada e pública calculando a relação entre o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e

abandono) e o desempenho nas áreas de conhecimento português e matemática na Prova Brasil, aplicada para as crianças do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. O índice é divulgado a cada dois anos e tem metas projetadas até 2021 quando a expectativa para os anos iniciais da rede municipal é de uma nota 5,7. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede de ensino cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente as aulas.

Percebe-se na Tabela 4 uma queda no número de matrículas no ensino fundamental no município de São Gonçalo, de 102.390 matrículas em 2015, por exemplo, para menos de 100.000 matrículas em 2018.

Tabela 4: Número de matrículas por segmento

Matrículas (Unidade: matrículas)



FONTE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>.

A Tabela 5 identifica o número de docentes por rede de ensino e segmento:

Tabela 5: Número de Docentes por rede de ensino e segmento

Rede de Ensino	Pré-Escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola Pública Municipal	307	1.869	0
Escola Pública Estadual	0	1.785	1.765
Escola Pública Federal	0	0	38
Escola Privada	651	2.611	777
Total	958	6.265	2.580

FONTE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>.

Quanto ao número de escolas por rede de ensino e segmento pode-se observar na Tabela 6:

Tabela 6: Número de Escolas por rede de ensino e segmento

Rede de Ensino	Pré-Escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL
Escola Pública Municipal	65	87	0	152
Escola Pública Estadual	0	71	61	132
Escola Pública Federal	0	0	1	1
Escola Privada	230	231	61	
Total	295	389	123	285

FONTE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>.

Quanto à qualificação do corpo docente da educação infantil ilustra evolução de 1998 para 2001. Este indicador aponta predominância de professores com formação no ensino médio. Com relação à qualificação do corpo docente do ensino fundamental, ilustra evolução de 1998 a 2001, como pode ser percebido na Tabela 7:

Tabela 7: Qualificação do corpo docente do ensino fundamental (1998 a 2001)

Formação	1998	1999	2000	2001
Ensino Fundamental	107	71	256	115
Ensino Médio	3.124	3.016	3.149	3.236
Ensino Superior	2.933	3.621	4.276	4.507

FONTE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>.

No caso do ensino fundamental, este indicador comparativo aponta predominância de professores com formação no ensino superior, com expressiva participação daqueles com formação no 2º segmento do ensino fundamental.

Com relação à qualificação docente do ensino médio, a evolução de 1998 para 2001 apresenta os seguintes dados na Tabela 8:

Tabela 8: Qualificação do corpo docente do ensino médio (1998 a 2001)

Formação	1998	1999	2000	2001
Ensino Fundamental	0	0	6	13
Ensino Médio	174	48	109	35
Ensino Superior	1.790	2.084	2.319	2.616

FONTE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>.

No caso do ensino médio, este indicador comparativo aponta predominância absoluta de professores com formação no ensino superior. Quanto ao ensino especial, o município dispõe de 14 estabelecimentos, com 818 alunos matriculados em 2001, contra 1.055 em 2000; 686 em 1999 e 592 em 1998. No ensino de jovens e adultos, o município tem um total de 10.819 matrículas, com prioridade para o 1º segmento do ensino fundamental, que corresponde a 45% do total.

Os dados das últimas décadas apresentam redução na taxa de analfabetismo da população brasileira. Em 2000, o país ainda possuía 14% de analfabetos de 15 anos ou mais; no Estado a média cai para 7% e em São Gonçalo a taxa de analfabetismo é de 5,8%.

4.1.1 O BAIRRO BOAÇU

O município é composto por 95 bairros oficiais e está dividido político administrativamente em cinco Distritos: São Gonçalo (1º Distrito localizado na região central com 319.800 hab.); Ipiíba (2º Distrito localizado na região sul com 159.400 hab.); Monjolos (3º Distrito localizado na região norte com 176.200 hab.); Neves (4º Distrito localizado na região oeste com 156.800 hab.); e, Sete Pontes (5º Distrito localizado a oeste com 76.700 hab.). (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010).

O bairro do Boaçu, pertence ao 1º distrito na região central de São Gonçalo, composto por 25.753 habitantes. A população é distribuída em 52,26% de mulheres (13.459) e 47,74% de homens (12.294). Boaçu (ou Boassú) significa na língua Tupi “cobra grande” uma vez que na região encontrava-se um número significativo de Jibóias e Sucuris. Nome também atribuído por conta do rio Imboaçu, também conhecido como Ponte que corta quase toda a cidade.

O bairro é dividido por um vale, cercado de morros, que vai do rio Imboaçu aos bairros Porto do Rosa, Mutuapira, Mutuá e Mutuaguaçu; e por uma planície que faz divisa com os bairros Califórnia, Boa Vista entre outros, considerado o lado elitizado do bairro. Em comparação a outros bairros de São Gonçalo, Boaçu é considerado o 6º mais populoso em relação a Jardim Catarina (73.042 hab.), Trindade (33.889 hab.), Colubandê (30.781 hab.), Mutondo (26.210 hab.) e Rocha (25.942 hab.). Quanto à faixa etária (Tabela 9) a população de Boaçu é agrupada em:

Tabela 9: População residente no Bairro Boaçu por faixa etária

Faixa Etária	População	Porcentagem
0 a 4 anos	1.494	5,8%
0 a 14 anos	5.125	19,9%
15 a 64 anos	18.336	71,2%
65 anos e mais	2.292	8,9%

FONTE: Censo (2010).

Em Boaçu a população de jovens, população na faixa etária entre 0 a 14 anos, é de 19,9% em comparação a população de idosos, pessoas com 65 anos e mais, de 8,9%. No bairro existem mais jovens que idosos. Considerado o 4º maior bairro de São Gonçalo com mais idosos em comparação a Jardim Catarina (5.186 hab.), Trindade (3.016 hab.) e Rocha (2.335 hab.); e o 5º maior bairro com população mais jovem, em comparação a Jardim Catarina (4.602 hab.), Colubandê (1.908 hab.), Trindade (1.898 hab.) e Bom Retiro (1.498 hab.).

De acordo com “Projeto: Plano de Saneamento Básico do Município de São Gonçalo” (PMESG, 2015) o bairro do Boaçu apresenta coleta regular de resíduos sólidos urbanos domiciliares e comerciais noturna, de segunda a domingo, atendendo ao Artigo 1º da Lei Municipal nº 020/2005 que regula o horário de recolhimento. De acordo com esse documento o 1º Distrito apresenta 96% de cobertura da coleta domiciliar de lixo. No entanto, questiona-se este serviço ao passarmos pelo bairro durante a semana ou finais de semana, pois encontra-se muito lixo jogado nas ruas e calçadas, fora das caçambas de lixo, além de mal armazenado pela população.

O rio Imbuauçu, que corta o município, geralmente apresenta elevado número de lixo jogado pela população local e pela coleta irregular causando graves problemas ambientais para os moradores da localidade.

Os indicadores de saneamento apontam para 68,6% dos domicílios com abastecimento de água pela rede geral; 31,9% com esgotamento por rede global ou pluvial e 93,3% com coleta de lixo por serviço de limpeza. (PMESG, 2015).

O bairro apresenta duas escolas municipais, duas estaduais (sendo que uma está desativada) e sete escolas privadas. O município de São Gonçalo oferece três estabelecimentos de ensino superior, um estadual e dois privados. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) fica localizada no bairro Paraíso pertencente ao 4º Distrito (Neves). As duas instituições de ensino privadas ficam localizadas nos bairros de Alcântara (Estácio) e Trindade (Universo) pertencentes ao 1º Distrito (São Gonçalo).

4.1.2 O COLÉGIO

O Colégio Municipal Presidente Castello Branco (Figura 2) é uma das escolas municipais localizadas no Boaçu. O Colégio foi a primeira escola municipal inaugurada no dia 31 de março de 1970. Por isso o município de São Gonçalo festeja no mês de

março sua inauguração porque foi e é um grande marco na comunidade escolar são gonçalense.

Figura 2 – Frente do Colégio Municipal Presidente Castello Branco



Fonte: Arquivo do Colégio Municipal Presidente Castello Branco.

Com base no levantamento documental identificamos uma reportagem de 2014 que relembra os 44 anos de existência com um encontro de comemoração. Estavam presentes nessa comemoração a diretora da época Eliane Armond Pinto; a Coordenadora de Eventos e Projetos, Gisele de Oliveira Mota; a Secretária de Educação, Regina dos Santos Silva; a Vice-prefeita Mariângela Valviesses; o Subsecretário de Infraestrutura, Cleber Oliveira; o vereador Diego São Paio; a Professora Vânia Loureiro, que também esteve na inauguração da escola; e o ex-prefeito da cidade de São Gonçalo, Osmar Leitão Rosa. O ex-prefeito lembrou a inauguração do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, nos anos 70, como sendo uma das mais marcantes realizações de sua gestão dizendo: “Tenho a famosa sensação de dever cumprido! Há 44 anos esse colégio é um polo de educação de excelência”. (FERNANDES, 2014).

Atualmente o colégio tem 49 anos. De acordo com os dados do Censo de 2016 o Colégio apresenta a seguinte estrutura de Etapas de Ensino: Ensino Fundamental (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano de escolaridade; Anos Finais – 6º ao 9º ano de

escolaridade), Educação Especial (Ensino Fundamental), Educação de Jovens e Adultos – Supletivo (Ensino Fundamental).

Acrescenta-se o Projeto Aceleração de Aprendizagem “Hora da Virada” que, desde 2014, visa corrigir o atraso escolar identificado a partir da análise do significativo número de alunos com distorção idade-ano de escolaridade. O Projeto reagrupa os estudantes matriculados do 4º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental que se encontram em distorção da seguinte forma: Grupo I: 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo (4º e 5º anos); Grupo II: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; Grupo III: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A escola apresenta um número de crianças com defasagem de aprendizagem na leitura e escrita. As professoras apontam que muitas crianças chegam ao 2º ciclo sem saber ler e escrever. Em 2019 foi oferecido novamente à escola o Projeto Mais Educação, visando oferecer reforço escolar aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem em matemática e português, do 2º ao 9º ano de escolaridade. É oferecido a dez crianças por turma indicados pelos professores da turma que considerarem que precisam de reforço. Com a autorização do responsável poderão frequentar o projeto no contraturno. Mas as aulas não são a especificidade do projeto, também são oferecidas atividades esportivas e dança. Alguns responsáveis ao saber do projeto e de sua especificidade procuram a escola para incluir seus filhos quando sabem que os mesmos não foram indicados a participar. Às vezes o professor responsável pelo projeto abre vagas extras para incluir os alunos. Quem ministra as aulas são militares vinculados ao Programa Forças no Esporte (PROFESP). O Projeto pertence a um Programa do Governo Federal que chegou a São Gonçalo em 2016 após termo de adesão assinado pelo Prefeito e Secretário de Educação. (NOGUEIRA, 2019).

Quanto à infraestrutura do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, o Censo/2016 registra: alimentação escolar para os alunos, além de água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet. O acesso à internet fica restrito às salas da direção, secretaria e coordenações.

O colégio possui os seguintes equipamentos: computadores administrativos, TV, DVD, copiadoras, impressoras, aparelho de som, projetores multimídia (datashow). Destaca-se que os equipamentos quando deixam de funcionar, como as

copiadoras e impressoras, é acionado o técnico que imediatamente vem verificar o problema, mas quando se trata de projetores de multimídia, aparelho de som, TV e DVD, e computadores não tem essa rapidez na manutenção dos mesmos ou não tem como verificar. Observou-se também que há vulnerabilidade na segurança dos projetores de multimídia, aparelho de som, TV e DVD. Existe uma sala com computadores para alunos, chamado de Laboratório de Informática, mas está desativada, pois os computadores precisam de manutenção e a sala acaba sendo usada como depósito para os livros didáticos.

A infraestrutura do colégio e suas dependências, dividida em dois espaços físicos, um que atende ao 1º segmento⁴⁸ e outro ao 2º segmento do ensino fundamental, fica muito a desejar ao que está disponível na internet. A escola no ano de 2018-2019 tem oferecido como alimentação na maioria das vezes o básico: arroz, feijão, ovo, suco de caju em outros momentos arroz, feijão, macarrão, carne assada ou peixe acompanhado de purê de inhame, ou ainda picadinho; no lanche biscoito doce e suco de caju ou iogurte; atendendo a maioria das crianças que almoçam e lancham na escola. Quando a escola não recebe merenda os alunos são liberados mais cedo às 10h para que almocem em casa. No mês de maio (30/05/2019) recebeu representantes do Tribunal de Contas do Município para visita aos refeitórios; cogita-se que tenham recebido uma denúncia após ter sido oferecido às crianças do colégio arroz e feijão no almoço além de terem dito que funcionários e professores também almoçam na escola, merenda que é destinada para as crianças. A informação sobre a possível denúncia surge durante entrevista⁴⁹ com as Prof. RMCCO-PR e MCFO-

⁴⁸ Como afirmei, o Colégio Municipal Presidente Castello Branco é constituído de três segmentos: o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) fica acomodado no prédio localizado nos fundos e ao alto do terreno, atrás do estacionamento de carros, as professoras carinhosamente o chamam de Castellinho; o 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano e Projeto Hora da Virada) fica no prédio localizado na frente do terreno, fica de frente para a rua, e atende também às salas de recursos para alunos com necessidades especiais e turma bilíngue, chamado pelos professores de Castellão; o segmento Educação de Jovens e Adultos fica alojado no prédio do 2º segmento no turno da noite.

⁴⁹ Esta etapa da pesquisa registra o caminho percorrido pela pesquisadora no processo de coleta de dados por isso algumas informações estão sendo registradas e ilustradas com as falas das mulheres entrevistadas, sujeitos da pesquisa. Optou-se no estudo por utilizar siglas correspondentes aos nomes das mulheres entrevistadas como poderão conferir na página 176 o **Quadro 2** em que apresenta-se o grupo de mulheres que responderam aos dois instrumentos de pesquisa utilizados questionário e/ou entrevista. Assim poderão identificar também o lugar que ocupam na escola, se: Professora Regente (PR), Professora de Apoio Especializado (AE), Professora Orientadora Pedagógica (OP), Professora Orientadora Educacional (OE), Diretora Geral (DG). Nesse quadro identificam-se as mulheres entrevistadas que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando divulgar seus dados, e as demais mulheres que responderam somente ao questionário, por siglas, nomes fictícios visando manter o anonimato na divulgação dos dados.

PR⁵⁰ realizada no dia 31 de maio do corrente ano. MCFO-PR considerou estranha a visita ao 2º segmento dos representantes do Tribunal de Contas do Município e de não terem ido ao 1º segmento do Ensino Fundamental. RMCCO-PR imediatamente diz que sim que também estiveram no Castellinho, no 1º segmento, e que a Diretora Adjunta que os recebeu confirmou que foi denúncia de merenda porque um dia, ainda em maio, a escola serviu no almoço “arroz e feijão às crianças” – informações que não serão debatidas aqui, mas que dá conta do atual estado da educação pública no Brasil.

A escola apresenta problemas na distribuição da água para a caixa, ficando a desejar a questão da limpeza do espaço físico, o calor das salas de aula, banheiros. Mesmo assim as crianças não são dispensadas, assistem a aula sem água no bebedouro e nos banheiros. O espaço é varrido todos os dias, mas não é lavado. A Prof. BFC-PR faz uma observação sobre isso: “*aqui a gente não consegue ter ar condicionado, [...] uma sala limpa adequadamente, sem mofo.*” Essa questão está relacionada também ao número de funcionários para atender aos dois prédios. O 1º segmento tem problemas na parte elétrica em todas as salas. As professoras apontam problemas e preocupação com essa parte porque em algumas salas o teto é de isopor e a parte elétrica precisa de reparos urgentes, se tiver um curto circuito elas dizem que vai ser um caus. Assunto inclusive identificado na reunião pedagógica de que já foi solicitado urgente concerto da parte elétrica de todo o anexo do 1º segmento ao poder público, mas até o momento nada foi feito. A Prof. RTRA-PR faz a seguinte observação:

[...] olha só, este prédio aqui, este prédio aqui ele tinha que ser interditado. Meu filho faz engenharia, e fala, “mãe se a senhora chamar, chama a defesa civil para ver a condição desse prédio porque isso aqui pode, uma professora botar o pé nessa sala em um dia de muita chuva e ser eletrocutado todo mundo dentro”. A parte elétrica é muito complicada. Elas estão vendo o telhado, eu não, estou vendo além. Disse, “mãe se ela estiver com uma rasteirinha e estiver chovendo e não tiver isolado uma criança assim que ela botar o pé ela é eletrocutada inteirinha”.

⁵⁰ A entrevista com as mulheres no campo da pesquisa foi realizada individualmente, no entanto, ocorreram duas situações em dupla: foi marcada a entrevista com a Prof. RMCCO-PR e após dez minutos de conversa a Prof. MCFO-PR entrou na sala em que estávamos e participou em vários momentos contribuindo com suas respostas. Ao final perguntei-lhe se aceitava participar da pesquisa e se concordava em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Anexo 1**), aceitando prontamente. Igualmente, as Prof. MSB-AE e CCR-AE se encontravam na sala dos professores quando concordaram em realizar a entrevista naquele dia e ambas só poderiam pela manhã, acabamos verificando o tempo de cada uma e a possibilidade de outra data, como houve dificuldade de definir outra data para uma das professoras acabamos realizando a entrevista em dupla.

Também não tem acesso a internet para consulta, as professoras usam os seus próprios celulares quando precisam fazer uma pesquisa. Ou então após o expediente procuram a direção para ver se podem ter acesso a internet na sala da diretora ou da secretária. A mesma dificuldade se encontra na fotocópia de material para os alunos. As professoras precisam deixar suas matrizes com antecedência para que a coordenadora consiga fazer a cópia na máquina que possui ou, caso não consiga, porque "sempre dá problemas", descer, ir para o 2º segmento, para fazer as cópias no outro prédio. Isso demanda tempo. (CMNM-OP).

Assim como outros problemas citados pelas Prof. VCSB-PR sobre a carência estrutural do prédio do Castellinho,

você trabalhar em uma sala quente, como essa, às vezes caindo aos pedaços, o teto caindo em sua cabeça, esse isopor; falta de estrutura mesmo, de pilot, de apagador, eu mesmo estes dias eu comprei pilot, comprei a tinta para recarregar porque eu não vou parar a minha aula por causa disso, né; tem gente que fala que eu não devia fazer isso, mas eu também não vou ficar de braços cruzados esperando uma solução, eu vou compro, faço a minha parte o que é possível para continuar o mínimo para essas crianças que merecem.

Sobre a questão estrutural a Diretora Geral entrevistada, MCSF-DG, também faz a seguinte observação:

a nível de estrutura acho que, precisa, para que não tivesse problemas que a gente tem, precisa fazer uma obra muito grande nessa escola, se renovasse muitas coisas aqui dentro para que a gente pudesse fazer um trabalho pedagógico mais tranquilo [...].

As dependências do Prédio que atende ao 1º segmento estão assim distribuídas: 10 salas de aulas, Sala de Orientação Pedagógica e Orientador Educacional, Sala de Professores, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadras de esportes coberta (1) e descoberta (1), Cozinha e Refeitório, Despensa, Sala de leitura que a tarde também é uma sala de aula, Banheiros de alunos (meninos e meninas) e professores, Laboratório de Informática (desativado sendo usado para guardar livros e guardar a copiadora).

Prédio que atende ao 2º segmento e ao EJA: 45 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de professores, Sala de Coordenadores Pedagógicos, Sala de Orientadores Educacionais, Laboratório de ciências, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atende aos dois segmentos, Sala de Enfermagem e Odontologia (ativados), Quadras de esportes coberta(1), Cozinha e Refeitório, Despensa, Biblioteca (praticamente não é usada – está sendo utilizada para depósito de Kit material do aluno), Sala de leitura (estava sendo usada

no início do ano para atendimento aos responsáveis na entrega do Kit material do aluno), Banheiros fora e dentro do prédio que atendem aos alunos (masculino e feminino), Banheiro adequado à educação infantil (desativado), Banheiros para os professores (masculino e feminino), dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de Secretaria, Banheiro com chuveiro, Almojarifado, Auditório com banheiros (masculino e feminino), Pátio coberto, Pátio descoberto.

As dependências de acessibilidade e banheiros foram destacadas pelas professoras do 1º e 2º segmentos à Promotora do Ministério Público como inadequadas aos alunos além de estarem em quase todos os andares desativados por problemas de infiltração. Assim como o elevador para o acesso aos dois andares do prédio do 2º segmento vira e mexe está com defeito impossibilitando os alunos "cadeirantes" terem acesso às salas de aula. O mesmo as professoras entrevistadas se referem a acessibilidade ao 1º segmento entre o portão de entrada até o portão do prédio que é asfaltado até um certo trecho, em outro com terra e quando chove fica cheio de lama, assim como enche, e em outro trecho tem muitas pedrinhas o que dificulta uma cadeira de rodas acessar a outra etapa da rampa do prédio que é "asfaltada". BFC-PR e RMCCO-PR se referem a acessibilidade dos alunos do portão de entrada até as salas de aula do prédio do Castellinho e a relação com a direção. A professora RMCCO-PR lembra quando escreveu uma mensagem sobre o assunto no grupo da escola:

[...] uma vez eu fui reclamar no grupo, MCSF-DG⁵¹ apareceu em dois minutos aqui na minha porta, "como você fala um negócio desse?" Eu falei, "minha filha, ouve, ouve a gente está dizendo que esse caminho nosso aqui é muito ruim, o tempo que você veio brigar comigo tenta melhorar o caminho, não, entendeu". [...].

A inclusão é citada pelas Prof. e Prof. Orientadoras durante a entrevista ao se referirem a dificuldade de colocar em prática o que se entende por inclusão. AFCA-PR destaca o movimento de inclusão educacional no município como algo pensado de cima sem planejamento e orientação aos professores da rede, distante do que realmente acontece na escola/em sala de aula:

[...] essa questão da inclusão mesmo, tem inclusão, mas que inclusão é essa que tem? Então é muito isso, a gente tem que colocar no papel, mas de que forma nós temos e acaba desembocando isso no professor porque você tem que dar conta de tudo isso que tem que ser atendido, e também você não

⁵¹ MCSF-DG é a Diretora Geral do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, assumiu em junho de 2017.

recebe nenhum tipo de, não vou dizer de capacitação porque nós somos capazes, mas você não recebe nenhum tipo de instrução, de orientação de como fazer, você recebe a ordem, "faça!" Mas como fazer? Cadê os materiais, os recursos que eu preciso para fazer isso direito? Então assim é uma coisa que deixa a gente assim muito insatisfeito, no sentido de que, poxa, você é cobrado, você é humilhado, você é chamado de incompetente, mas ninguém te dá os recursos que você precisa e tudo que é feito é feito com o nosso esforço, e nem é reconhecido, nem é reconhecido, como o professor compra o material, como o professor cede o tempo dele para ajudar o aluno quando ele fica um tempo a mais, quando o professor leva material para casa para fazer, mas isso não é visto, mas quando ele não faz qualquer coisa você é muito criticado, então realmente essa questão de pessoas que só pensam, ficam no nível do pensamento mas não entraram no nível da prática, é muito complicado, porque ir cobrar daquele que está mexendo, fazendo, porque se a pessoa viesse para contribuir com quem está fazendo, mas você vem para dizer você está fazendo errado, faça melhor. (AFCA-PR).

Sua fala relaciona-se a todo tipo de inclusão e a preparação docente para lidar com as questões que encontra em sala de aula. As exigências são muitas assim como as demandas, mas o suporte, de acordo com sua posição, fica a desejar.

Sobre os alunos com necessidades especiais, CMNM-OP diz que quase todas as salas têm alunos que apresentaram laudo no ato da matrícula,

Deve ter o que, tem um terceiro da manhã e um da tarde, que é da professora RMCCO-PR, que não tem, o restante tem, 18 tem alunos especiais [...] tem professor que fica com mais de um aluno e tem turma que não tem o professor e o aluno está em casa, também; no 5º ano está sem apoio está em casa, no 2º ano tem aluno que está sem apoio e está em casa, no 1º ano tenho aluno que está sem apoio e está em casa.

A Prof. CMNM-OP afirmou que os alunos não têm Prof. Apoio Especializado porque a prefeitura não encaminhou no início do ano após o concurso realizado para suprir a carência da rede municipal e, neste sentido, os alunos ficam em casa até que o Prof. seja contratado e/ou convocado do último concurso.

A Guarda Municipal de São Gonçalo (GMSG) a partir de 1999 passou a assistir de maneira efetiva as escolas da Rede Municipal de Ensino, por meio do Grupamento da Ronda Escolar (GRE). O CMPCB desde o início de 2018 tem em sua unidade um grupo GRE que efetua ações junto à direção da escola na solução de conflitos; no encaminhamento de crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar e /ou Departamento de Polícia da Criança e do Adolescente (DPCA) no caso de violação de direitos; promove palestras educativas destinadas à educação para o trânsito, à segurança preventiva e temáticas sobre violência; orienta a direção e sua equipe a respeito de segurança preventiva na unidade de ensino. (PROJETO 006-007). A Guarda Municipal no interior do Castello Branco tem assumido a função no ano de 2018 e 2019 de inibir conflitos. Sendo convocada para participar de reuniões com

responsáveis e crianças em situações de conflito na escola. Orientando assim a direção, quando necessário, nos procedimentos a tomar. No mais assume a função inibidora. Tais ações ocorrem mais no 2º segmento do ensino fundamental. No entanto, no dia 06 de junho do corrente ano a direção comentou uma situação que há 15 anos como diretora nunca havia presenciado, o Ministério Público acompanhado de escolta policial entregou à direção um documento solicitando a retirada de uma criança de sala de aula, porque a partir deste dia a criança estaria sobre a guarda do Estado e seria encaminhada a um abrigo municipal. A diretora adjunta presente e a guarda municipal acompanharam o grupo até o 1º segmento após comunicar a mãe da criança sobre o que estava acontecendo. O mesmo fato ocorria na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Menino de Jesus com outra criança de 3 anos e um bebê que estava em casa de 1 ano e meio. Os três seriam retirados da mãe e encaminhados a um abrigo. A mãe conseguiu chegar ao Castellinho e viu a retirada da criança da sala de aula que se agarrou a ela dizendo que não queria ir embora. Muitos se perguntavam por que fazer isso ali na escola? O trauma que estaria provocando na vida dessa criança? O que esta mãe teria feito de tão sério ou deixou de fazer que levou o poder público a retirar o poder familiar desta mãe? Muitas questões passaram pela cabeça de quem relatou o fato, assim como na fala da diretora ao contar a situação vivida na escola: “*nunca, nunca presenciei nada igual depois de tantos anos de magistério e à frente da direção de várias escolas*”. (MCSF-DG)

As falas das professoras nos ajudam a problematizar sobre a intervenção do Estado nas famílias além de nos fazer questionar se as políticas sociais que essas famílias estão inseridas fracassaram?

Neste contexto, as políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”, segundo Muller e Jobert (1988). Compreende-se que o Estado por meio do conjunto de instituições permanentes possibilita a implantação de um projeto de Governo, através de programas e/ou ações voltadas para setores específicos da sociedade. Política pública significa ação coletiva que tem por função concretizar direitos sociais demandados pela sociedade e previstos nas leis. Ou, ainda, os direitos declarados e garantidos nas leis só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas correspondentes, os quais, por sua vez, operacionalizam-se mediante programas, projetos e serviços. Por conseguinte, não tem sentido falar de desarticulação entre

direito e política, se nos guiarmos por essa perspectiva. (BRAVO e PEREIRA, 2001). Neste sentido, a educação, em particular, e as políticas sociais se situam no interior de um tipo de Estado. Pensando em termos concretos, assumem formas diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É difícil, portanto, pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

O relato apresentado pelas professoras ilustra a intervenção do Estado nas relações de família. Estendemos com base nas informações colhidas, no que concerne à intervenção estatal no âmbito familiar e das entidades familiares, que a intervenção do Estado deve se dar apenas no sentido de proteção/prevenção como previsto na Constituição Federal de 1988, e não numa perspectiva de exclusão e controle.

Naquele relato o que causou surpresa a todos que presenciaram o ato do poder público na escola em horário escolar, retirando a criança de sala de aula, é que os serviços de intervenção, profissionais do Conselho Tutelar, da escola, de saúde e da justiça da infância e da juventude, transferiram as funções da família para os serviços sociais, o que Colapinto (1995) refere-se como diluição do processo familiar nos sistemas sociais.

O Estado brasileiro, conforme Vendrúscolo (2004), respondeu a demanda crescente das questões sociais na década passada, principalmente o aumento da marginalidade, com a complexa rede assistencial, destinada a atender a grupos específicos, “grupo de risco”, sendo que essas políticas residuais tendem a assumir um papel prioritariamente assistencial pela situação da pobreza da maioria da população. No caso específico aqui apresentado, não possuímos dados anteriores ao fato narrado para determinar qual o risco em que essas três crianças estavam inseridas.

Mas entende-se que as instituições envolvidas deveriam apresentar em suas práticas articulação intersetorial e abordagem multiprofissional para o enfrentamento do problema citado, como o apresentado por SFF-OE e MCSF-DG, ao ilustrarem que o Município de São Gonçalo apresenta dificuldades intersetoriais no que tange a articulação a aplicação de uma rede assistencial, processos de referência e contra-referência e interlocução dos profissionais envolvidos, o que possibilitaria a priorização absoluta de crianças e adolescentes cumprindo, assim, as metas

estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Além de o estabelecimento de indicadores e informações que permitissem conhecimento sobre os problemas detectados na rede educacional municipal para o monitoramento das ações e elaboração de estratégias de prevenção e enfrentamento a qualquer tipo de violência, negligência e/ou abandono.

A proposta de implantação de uma rede de proteção/prevenção para o Município de São Gonçalo, em destaque para as escolas municipais, precisa operacionalizar a política pública social por meio de articulação intersetorial em que Sociedade e Estado assumam uma parceria de fato, por meio de uma mudança de olhar, uma escuta mais atenta dos profissionais, familiares e demais responsáveis para as crianças e adolescentes, visando prevenir, orientar, diagnosticar e prestar assistência por meio de equipamentos legais. A proposta é, portanto, integrar os serviços/programas já existentes no Município e se for o caso criar um novo, contando com pessoas sensibilizadas e comprometidas, mas para isso é necessário investimento e vontade política (NJAINÉ *et al.*, 2007) para evitar a situação encontrada na fala da Prof. SFF-OE que dificulta a realização dessa parceria:

[...] Aí você escuta que o pessoal [o Conselheiro Tutelar] não sobe determinados lugares, e a nossa realidade que nós temos crianças que moram muito mal, mas muito mal, e como fazê-lo para resgatar essa criança se o próprio Guarda Municipal olha para você e fala, “professora desculpa, mas eu não subo fardado”. A lei é maravilhosa, toda a criança tem que estar dentro da escola, toda a criança tem que estar, a Lei de Diretrizes e Bases é fantástica, ela te dá um leque fantástico, mas eu te pergunto, “como é que você acorda seis horas da manhã com um tiroteio violento e você manda seu filho para a escola e como você vai justificar isso para a sua professora?” Eu tenho um monte de crianças que perde por falta, mas não é porque ela quer, mas a lei ampara elas? Outro dia eu perguntei a supervisora, “eu estou com um problema assim, assim, elas me justificam, trazem para mim, eu tenho problema de Riocard, eu tenho problema que a comunidade não permite que as crianças saiam, como eu vou justificar isso no diário se no somatório geral se ele tiver 51% ele perde por falta?” Até agora ninguém me deu essa solução. Cadê os doutores da educação para me dar [...] essa resposta se perante a lei, no ciclo, o aluno tem que ter faltas para serem comprovadas e se eu não posso apagar aquelas faltas do diário, porque o atestado justifica para que eu mande ele para não perder uma bolsa família, para não ir para o Conselho, mas hoje eu vivo uma outra realidade, e aí, alguém me deu uma solução para isso?

A pressão da sociedade no século passado sobre o enfrentamento e prevenção a qualquer modalidade de violência contra as crianças e adolescentes estabelece grandes articulações no Brasil entre os três poderes e organizações internacionais, visando alcançar com eficiência, efetividade e eficácia os programas sociais de enfrentamento. Acompanhando esse movimento a escola também se encontra nessa

mobilização por meio das mudanças da LDB e pela obrigatoriedade de implementação do Projeto Político Pedagógico que visa aproximar a família, a comunidade e a escola na construção do projeto educacional. A equipe do CMPCB organizou esse documento em 2010 e de lá para cá não mais sentou com a comunidade escolar para revisar o documento no sentido de rever os elementos que o compõem, filosofia da escola, princípios norteadores, marco referencial (situacional, doutrinal e operativo), diagnóstico, organização do ambiente escolar, currículo, metodologia e avaliação em relação ao movimento de entrada e saída do quadro de discentes, docentes, funcionários, equipe técnico pedagógica, as mudanças da comunidade externa, dos interesses político educacionais etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

Formaliza-se o Conselho Escolar composto por responsáveis/pais dos alunos, representantes de funcionários, equipe técnico pedagógico, diretores e comunidade externa. A Prof. RTRA-PR analisa que o processo de aproximação da comunidade escolar está diminuindo. O compromisso de trazer a família a fazer parte da escola como previsto na gestão democrática está esvaziado, talvez porque haja entendimento pela família que o Conselho Escolar seja seu representante e por isso não há necessidade de sua presença na escola. Mas há uma inquietação sobre esse distanciamento da família:

[...] a escola deixa o pai de fora, entendeu, [...] tinha que chamar, falar, chamar na conversa... eles não vão ao Ministério Público para querer vaga nós tínhamos que mandar no Ministério Público também quando o filho chegasse aqui queimado, entendeu, quando o filho chegasse aqui violado, entendeu; quando o filho chegasse aqui com o rosto queimado com o cigarro e ninguém faz nada, entendeu, eu acho que também tinha que levar para o Ministério Público. Ela não leva quando a filha machuca a boca, cai no recreio, que ninguém empurrou, nem nada, mas cai porque estava correndo, ela não leva, então nós tínhamos que pegar essa mesma mãe e levar no Ministério Público porque não manda a criança para a escola, eu acho isso um crime, você matricula o filho na escola e não manda para a escola, só por causa da maldita bolsa família, que eu acho que isso tinha que acabar, entendeu, tinha que acabar com isso, tinha que dar condições para o trabalhador poder se sustentar e trabalhar de verdade, entendeu, para ele ter condições, porque se ele ganhasse um salário digno não precisava de bolsa família de ninguém, mas não, eles querem, jogam milhos, pão para não dar um banquete. (RTRA-PR).

A visão da Prof. RTRA-PR sobre a participação da família na escola e as práticas escolares está mais voltada para concepções controlistas que culpabilizam a família pela sua ausência, sua falta e possíveis falhas; mas não avalia se realmente a escola está preparada para receber e acolher essa família.

Percebe-se esse descompasso entre a proposta de gestão democrática, descentralizada, prevista na rede municipal de educação de São Gonçalo e no Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, que visa facilitar a integração entre os segmentos por meio do Conselho Escolar, que teoricamente visa agir de forma colegiada, por ser responsável na tomada de decisões envolvendo todos os representantes dos segmentos que compõem a escola, ao planejar e articular projetos e ações comuns de atenção aos alunos do 1º e 2º segmentos e EJA.

As falas das entrevistadas, em destaque para MCSF-DG e CMNM-OP apontam para a dificuldade de colocar em prática a proposta por questões burocráticas e políticas. Essas falas não só registram o que as professoras chamam de abandono da família, mas ilustram que não conseguem entender que essas famílias são também abandonadas pelo Estado, pois ficam [as professoras] em uma leitura linear a culpabilizar e criminalizar as famílias. Existe a sensação de que "enxugam gelo" diariamente quando avaliam que muitas questões não têm apoio da direção, do Ministério Público e do Conselho Tutelar para investigar e tomar providências mais rápidas e tentar "salvar" a vida de um número de crianças da ignorância e da miséria do saber. Isso sem falar da tentativa de resgatar suas cidadanias.

Compreende-se que, contraditoriamente, que essas mesmas professoras ficam inquietas diante das condições de vida e de trabalho das famílias dos seus alunos, mulheres que muitas vezes cuidam de seus filhos/netos sozinhas. Deixam escapar no espaço informal suas opiniões sobre como o Estado deveria agir em relação as mães que têm inúmeros filhos: algumas acreditam que a solução seria a esterilização em massa da população carente visando o controle familiar. Nesse caso, a sugestão não seria pensando em desenvolver um debate com essas famílias sobre planejamento familiar, mas o que fica claro na fala dessas professoras é o cerceamento da possibilidade de autonomia por parte da família em definir, ter ou não ter mais filhos⁵².

Essa inquietação que culpabiliza e criminaliza lhes dá autoridade pela posição que ocupam na vida dos alunos que as impede de perceber além do aparente, que as políticas públicas não reafirmam os direitos de cidadania e nem estabelecem deveres

⁵²Observação registrada na sala dos professores enquanto aguardava o início da reunião pedagógica no mês de abril/2019. Optei por não relacionar as professoras que debatiam tal assunto por não ter autorização das mesmas para divulgação da informação, pois compunham o grupo outras professoras que não responderam ao questionário e não participaram da entrevista.

a essa família e, nesta perspectiva, negligenciam quem cuida e quem é cuidado. A leitura realizada pelas professoras lhes impede de perceber que a forma com a qual tal família reforça o abandono do Estado.

Em nome da carência, da miséria social, as concepções controlistas se expressam e ganham espaço na sociedade brasileira. Então essa concepção simbolicamente inserida na formação das professoras impede-as de perceber que a necessidade, enquanto elemento da pobreza, é acionada para justificar atos arbitrários na cultura política brasileira, como se não fosse a necessidade justamente aquilo que devesse ser superado.

As professoras entrevistadas não percebem enquanto o seu discurso em defesa de uma família ideal, idealizada como a sua, tem, como contrapartida, o controle da família do outro, a família e o corpo de outra mulher e mãe, como ela mãe-mulher-professora, mas ao mesmo tempo diferente. Suas falas sem perceber estão carregadas de poder absoluto, mostra-se revelador do pensamento da elite sobre o povo, pois percebem as mães/responsáveis dos alunos como não indivíduos, pessoas incapazes de decidir e tomar conta de seus filhos. (ÁVILA, 1993).

Essa concepção retoma a origem da instrução pública que repousa no movimento da Reforma Protestante, tendo em Martinho Lutero seu principal expoente. Embora essa educação tenha objetivos eminentemente religiosos em alguns momentos apresentava preocupações sociais, como por exemplo, o “Sermão para que se enviem as crianças às escolas” escrito por Lutero em 1530:

sustento que a autoridade é responsável por obrigar os súditos a que mandem os filhos à escola. Pois há indubitavelmente obrigada a conservar os cargos e empregos antes mencionados para que haja pregadores, jurisperitos, párocos, escrivães, médicos, professores, pois não podemos prescindir deles. Se a autoridade pode obrigar os súditos que sejam capazes, em tempo de guerra, a manejar o mosquete e a lança, a assaltar muralhas e fazer coisas semelhantes, com muito mais razão pode e deve obrigar os súditos a mandar os filhos às escolas, porque nas escolas se sustenta mais dura guerra com o terrível demônio... (GALLO, 1998, p.6-7).

A educação pública ainda que religiosa, preconizada por Lutero já mostra preocupações sociais, como a necessidade de instrução para a provisão de determinados profissionais que não podem ser formados na mais completa ignorância. A escola obviamente mantém interesses classistas, pois não seriam os homens do povo que se tornariam jurisperitos, párocos, médicos, professores... A eles bastaria os rudimentos da leitura e da escrita.

Não seria esse retrocesso a formação do bom cristão por meio da disseminação da alfabetização para a leitura da Bíblia (educação pública religiosa – século XVI e XVII) desejado pelas Professoras entrevistadas? O método para aplicação seria o retorno a educação autoritária, de caráter disciplinador, mas também intelectual (educação pública estatal – século XVIII baseada nos ideais do Iluminismo), reforça-se nesse processo a formação do cidadão por meio de uma instrução crítica e patriótica do indivíduo, com caráter popular elementar e primário (educação pública nacional – ainda no século XVIII, a Revolução Francesa é a grande desencadeadora) e, por fim, há interesse na participação popular na tomada de decisão visando a formação do homem completo, independentemente de sua posição econômica, apresenta assim um caráter humanizador e aculturador (a educação pública democrática – estende-se do século XIX ao XX).

E, atualmente, qual a raiz de educação prepondera?

Os poderes coercitivos pelo Estado são solicitados pelas professoras numa tentativa de obrigatoriedade das crianças frequentarem a escola, assim como a presença das famílias no seu interior – não estaríamos assumindo aqui a intervenção do Estado na prática docente com o aval e a expectativa das profissionais por se sentirem impotentes e confusas nos processos educacionais e sociais que ameaçam a escola?

Num instante em que a cidadania enfrenta desafios, busca novos espaços de atuação, não há como negar o direito à educação escolar, portanto, o acesso de seus cidadãos à educação básica, como indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para a inserção no mundo profissional. No entanto, nem sempre os responsáveis/familiares de crianças e adolescentes estão conscientes dos contornos legais que indicam direitos, deveres, proibições, possibilidades e limites de atuação, enfim, regras. Assim, como, nem sempre o Estado provedor desse bem garante a igualdade de oportunidades, intervém no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza. A educação com direito à cidadania parte do reconhecimento que sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução de desigualdades e discriminações possibilitando aproximação, emancipação e não controle das famílias. (CURY, 2002).

Após essas considerações mais gerais acerca do CMCB, vamos nos deter mais especificamente no objetivo de nossa pesquisa. O estudo de caso nesse espaço escolar visa perceber de que forma é incorporada a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das mulheres professoras da educação básica. Como já apontamos, a questão que norteia o nosso estudo visa responder: em que medida a mulher professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica consegue articular as categorias de gênero, pluralidade e sexualidade por meio de ações “interseccionais interdisciplinares e transversais” em sua prática pedagógica?

O contato com as mulheres professoras (como já foi adiantado) deu-se nas reuniões pedagógicas e no contato direto no momento da realização das entrevistas. Em **Anexo** disponibilizo o **Roteiro da Entrevista semi-estruturada (Anexo 3)**.

Antes de mais nada retomo o ano de 2018 para entender algumas falas em 2019. O ano de 2018 foi marcado por paralisações e meias paralisações até o meio do ano. Após o retorno do recesso de julho a Rede Municipal de São Gonçalo inicia uma greve longa, de 3 de agosto a 15 de outubro. A adesão das professoras do 1º segmento foi total e da coordenação pedagógica parcial. No período de greve houve a escolha do livro didático para o ano 2019. As professoras foram convocadas para analisarem o material que estava na escola e a preencherem a ficha de escolha no sistema da rede municipal de educação com a indicação dos livros do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Nem todas as professoras participaram por motivos óbvios, a greve.

O retorno às aulas ocorreu em 16 de outubro de 2018 com várias demandas da Secretaria Municipal de Educação, entre elas, o cumprimento do calendário letivo. Para isso deveriam organizar o calendário de reposição de aulas. Atividades são pensadas coletivamente com o 2º segmento do ensino fundamental e seriam computadas para os dois segmentos. No entanto, essa proposta foi negociada entre o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação-São Gonçalo (SEPE-SG) e o então Secretário Municipal de Educação, José Augusto Abreu Nunes – que logo depois deixou o cargo, assumindo Marcelo Conceição de Azeredo, que retoma as exigências do cumprimento da carga horária anual estabelecendo a necessidade de que cada professora preencha um formulário de reposição de carga horária e estabelecendo que cada segmento deveria cumprir sua carga horária de reposição

individualmente, não sendo aceito a partir de então atividades realizadas em conjunto (atividades realizadas por um professor e sua turma não poderiam ser computadas por outro ou pelo outro segmento que não tenha realizado, mesmo que fosse no contraturno); não seriam aceitas aulas aos sábados computadas duas vezes (ou seja, no horário de aula e no contraturno). Esse formulário preenchido individualmente por cada professor foi protocolado na direção da escola e encaminhado à Secretaria Municipal de Educação. A forma como o Secretário de Educação fez a solicitação deixou a todas as professoras e coordenações pedagógica e educacional do Castello Branco inquietas, pois até o momento nunca havia sido solicitado nada igual mesmo quando o período de greve ultrapassasse um número considerável de dias. O ano letivo de 2018 terminou em 21 de fevereiro de 2019, totalizando 51 dias de aulas a cumprir de reposição.

As professoras do 1º segmento organizaram um horário para o cumprimento da carga horária, saindo às 11:50 (7:00 às 11:50)⁵³ e ainda dando aula aos sábados de 7:00 às 9:00h (1º turno) e 9:30 às 11:50 (2º turno), visando não entrar em 2019, mas não foi possível já que o número de dias de greve precisava ser compensado com aulas e o Secretário de Educação não concordou com outra alternativa que não fosse o cumprimento das aulas. Então, cumpriram o calendário sugerido mais os dias estabelecidos pelo Secretário de Educação no mês de fevereiro para fechar o número de dias letivo que estavam devendo por conta da greve e meias paralisações.

O mês de janeiro foi normalmente considerado como período de recesso/férias, mas não ainda com o fechamento do ano letivo 2018. Período de muito calor, crianças inquietas, impacientes e outras ausentes. Professoras preocupadas com a ausência de muitas crianças. Final do ano chegando. Avaliações, retenções, aprovações... Esta etapa da pesquisa não foi possível acompanhar mais diretamente as atividades das professoras no lugar delas, mas pude observar o movimento a partir do meu lugar.

Final de fevereiro inicia-se o ano letivo de 2019 e as professoras do Castellinho, 1º segmento, recebem a notícia que teriam que mudar de prédio, ou seja, se juntar aos alunos do 2º segmento do ensino fundamental. Esta notícia causou burburinho, mal-estar, desconforto, revolta, incomodo, reprovação pela maioria, aprovação de algumas, incapacidade, impotência... tudo já estava decidido pelo poder público e as

⁵³O horário de aulas no CMPCB, 1º segmento do EF, ano de 2018, era: 7:00 às 11:00 (1º turno) e 13:00 às 17:00 (2º turno).

professoras entendiam que nada podiam fazer. Mais uma vez tive que ponderar e adiar a minha entrada no campo de pesquisa, mesmo já inserida nele!

Soube por intermédio das professoras que houve uma reunião com a Direção da Escola, MCSF-DG, e a diretora da UMEI Menino de Jesus no meio do ano de 2018 para junto com o Secretário de Educação, José Augusto Abreu Nunes, decidirem pela mudança dos alunos da UMEI para o prédio do Castellinho, decisão que foi tomada sem que a escola tenha sido comunicada na época, no meio do ano. O motivo da mudança estava relacionado ao espaço físico em que a unidade de ensino de educação infantil, que atende a mais de 200 crianças, está localizada, em cima de uma fossa de esgoto que interfere na dinâmica escolar. A informação sobre a mudança causou desconforto aos representantes do Conselho Escolar por não terem sido avisados desse processo estar ocorrendo sem que a comunidade escolar fosse ouvida. No entanto, essa questão não era de agora já vinha sendo pensada muito antes como cita a Prof. RMCCO-PR:

No ano de 2015 já chegou essa proposta que eu acho que é indecente de que era para descer o Castellinho. Acho que foi a diretora no meio daquela euforia chegou para a gente aqui e eu nem levei a sério, [...] quando chegou para gente, “pronta para descer”, como esse ano fizeram esse bullying, para mim é bullying, conforme a gente passava lá embaixo e as pessoas falavam assim “prontas para descer vai misturar tudo”, a direção dava como certa, entendeu, vocês participaram da reunião e viram como foi, mas graças a Deus as pessoas falavam “cuidado com a direção ela quer jogar” e ela também já havia dado aqui alguns indícios. (RMCCO-PR).

Como assim, questionam: deixar o lugar que atende a um grupo de crianças que possui um perfil específico, faixa etária, especificidades de aprendizagem e exigências de espaço físico... para assumir outro lugar junto a outras crianças maiores, faixa etária mais velha, outros interesses de aprendizagem e em outro espaço físico? Para dar lugar a um grupo de crianças de uma outra escola de educação infantil, passando por reforma – reforma essa solicitada há muito tempo pela coordenação e professoras do 1º segmento e nunca ouvida. Agora a reforma pode ocorrer? E para acomodar o grupo de crianças do 1º segmento no espaço do 2º segmento também será feita reforma adequada? Questionamentos são levantados pelas professoras nos encontros primeiro com o novo Secretário de Educação e depois junto com o Ministério Público. Após a convocação pelo SEPE do Secretário de Educação à escola para explicar a ordem de mudança de espaço do 1º segmento para o 2º segmento foi solicitada uma reunião com o Ministério Público.

A Gestão é sempre um processo político, pois é uma “atividade-meio da política” (MOTTA, 1986, p. 40), que lida diretamente com as relações de poder “à medida em que o poder se delega. Isso significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder” (p. 49). Por isso não nos parece possível entender a ação administrativa isoladamente do poder que está sempre presente nela. Poder que se verifica nas relações pedagógicas, administrativas, institucionais etc. e pelo processo de busca, conquista, disputa, diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue.

Na medida em que a gestão escolar é um braço executivo da política escolar e considerando que a política só existe porque se vislumbra o poder, cumpre perguntar: há uma disputa de poder entre as professoras e a direção motivadas pela determinação de que teriam que deixar o espaço do Castellinho e se juntar aos alunos do Castellão?

O lugar da Diretora Geral, MCSF-DG, na escola como autoridade é reconhecida pelas Prof. entrevistadas que cumprem suas ordens atendendo às determinações da Secretaria Municipal de Educação, assim como estabelecendo uma relação de empatia com a direção. O poder desempenhado por sua condução como gestora escolar é uma forma de dominação. Há para Weber (2004), distintas formas de dominação legítima: “dominação racional-legal”: na qual a obediência não se deve às pessoas, mas aos regulamentos, os quais, de sua parte, normatizam inclusive esse processo de obediência, visa, segundo o teórico, “precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiança” (p. 178); “dominação tradicional” sustentada na crença ao poder decorrente da traição do dominador, obedecendo-se a este por fidelidade pessoal do servidor à própria tradição; “dominação carismática” baseada na devoção à pessoa do dominador e às suas capacidades intelectuais, oratória, valentia etc., as quais são justamente responsáveis pela construção do seu carisma. Assim, como, para Weber (2004) e Souza (2012), tais formas de dominação não se encontram na escola na forma pura, mas há uma mistura como em qualquer esfera social”.

Segundo Pereira (1976, p. 104),

uma das manifestações do colapso da administração da escola está na existência de grupos espontâneos formados pelos membros adultos da escola, cujas reuniões e atividades implicam desvios das obrigações profissionais e criam situações de conflito entre os subordinados e o diretor, que não consegue controlá-los.

Os grupos espontâneos no CMPCB estão vinculados às relações que transcendem as de trabalho, reúnem-se no *watsapp* para críticas à gestão escolar, à equipe da Diretora Geral que veio junto da outra escola há quase dois anos atrás. (CMNM-OP, RMCCO-PR, MCFO-PR).

A maioria dessas e outras formações espontâneas apresentam pensamentos ou comportamentos que não funcionam como deveriam funcionar em relação à organização racional da escola, uma vez que não são aproveitadas positivamente por ela. (PEREIRA, 1976). Esses grupos informais também operam nas relações de poder, sendo, por vezes, determinantes para a sua compreensão. (GUERRA, 1994). Isto porque essas organizações são criadas para a solução de problemas mais cotidianas das pessoas e para facilitar o convívio na rotina do trabalho, levando mesmo à formalização de algumas dessas organizações, quando elas entram em acordo com os interesses de quem detém o poder na organização formal e quando certamente, interessa aos seus administradores.

A principal questão está centrada menos em potencialmente permitir observar a escola pelo seu bom ou mau funcionamento, isto é, pelo grau de aproximação ou distanciamento que a gestão escolar tem da burocracia, mas pela possibilidade de explicar, dentre outros aspectos, as razões de as disputas na política escolar ocorrerem de forma pouco controladas no domínio do conhecimento técnico e os porquês de decisões coletivas serem pautadas por interesses por vezes concorrentes aos objetivos escolares.

Em suma, as professoras entrevistadas, individual e coletivamente, agem politicamente na/sobre a escola com o intuito de conquistar e manter o poder de mando sobre as outras pessoas e grupos, ainda quando há ausência de objetivos e processos claros, transparentes e impessoais, fixando-se em um aparente caos que domina a organização e o funcionamento da escola.

Para o entendimento do poder em disputa no “campo”⁵⁴ da escola pode ser importante nos aproximarmos da definição de poder simbólico: “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (BOURDIEU, 2004, p. 7-8). Como por exemplo as falas das professoras sobre o não acompanhamento das famílias dos

⁵⁴ Aqui tem o sentido dado por Bourdieu (2004) de *locus* de disputas, que são travadas na definição e imposição de modelo e concepções.

alunos às atividades escolares é uma forma de poder simbólico; a presença da Diretora Geral da UMEI na reunião com o Secretário de Educação para decidirem sobre o destino do prédio do Castellinho manifesta o poder simbólico. Esse tipo de poder é vivenciado cotidianamente nas escolas nas disputas por espaço, imposição de ideias e influência na definição dos rumos a serem perseguidos pela instituição.

Outro exemplo de poder simbólico. No dia 26 de fevereiro de 2019 a reunião ocorrida no Castello Branco registrou a tomada de ciência do Ministério Público quanto a estrutura dos prédios para o recebimento e mudança de turmas, são as seguintes informações à Promotora de Justiça:

A unidade Castello Branco não possui banheiros adaptados para necessidades especiais e que os banheiros do 2º e 3º andar estão interditados por falta de manutenção.

Em dias chuvosos a escola fica praticamente interditada, pois a água das chuvas desce pelas escadas do segundo e terceiro andar.

Em relação à acessibilidade foi dito que o elevador atende apenas o primeiro andar e que o primeiro segmento do fundamental atende 150 (cento e cinquenta) alunos com mobilidade comprometida.

Por derradeiro, após a explanação dos professores inscritos para fazer o uso da palavra [...] ficou decidido que, no prazo de 30 (trinta) dias, a SEMED, juntamente com os três Conselhos envolvidos, fará o levantamento de todos os problemas estruturais de ambas as unidades, assim como fará a avaliação das adaptações necessárias e da respectiva economicidade assim como reavaliará com a chancela da comunidade escolar a decisão de remanejamento das dependências das unidades em comento. (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019).

Desde a reunião em questão foram realizadas outras reuniões com as diretoras das unidades envolvidas, UMEI Menino de Jesus e CM Presidente Castello Branco, visando obter as necessidades estruturais para a viabilidade ou não do remanejamento. Até aquele momento as obras ainda não haviam começado nas dependências das unidades do Castello Branco (1º e 2º segmentos) assim como a ordem de mudança de prédio não foi efetuada. Mas pode-se afirmar com base na fala de RMCCO-PR que a direção tentou “vender” um prédio capaz de receber crianças pequenas assim como um prédio do 2º segmento pronto para abraçar as crianças do 1º segmento, mas na verdade tanto um quanto o outro prédio não estão em condições de absorverem as demandas do perfil de crianças por conta de problemas estruturais como registram as professoras.

Neste contexto, referindo-se à atual direção,

O problema não é esse, o problema é que ela havia vendido uma escola podre, não, uma escola bonita para o Secretário e achou que ninguém ia brigar, mas quando ela soube, porque ela não acreditou, quando ela soube que a gente foi ao Ministério Público foi ali que detonou com a vida dela, ela não esperava, ela falou, “ah, se não fosse esse grupo ter ido a escola ia

acabar descendo, estava pronta para descer”, ela não esperava, eu soube que até a Promotora espinafrou com ela, parece que está inerte, eu não tenho nada contra MCSF-DG, gosto até da pessoa, sempre me tratou muito bem, decentemente, o problema não é ela, é a gestão dela que não existe [...]. (RMCCO-PR).

As professoras se posicionam quanto a mudança de prédio e, com exceção de uma professora, apontam pela permanência no espaço com melhorias:

eu acho no meu ponto de vista, eu acho que a gente deveria permanecer no mesmo local com melhorias de estrutura; [...] a mudança que está querendo que seja feita eu acho que vai prejudicar uma boa parte dos nossos alunos, juntar o primeiro segmento com o segundo... são crianças pequenas, [...] umas são fora de limites imagina juntando com os maiores que tem outro pensamento, eu acho que o negócio não vai ficar legal. Então, como a gente já tem o espaço aqui é só melhorar. Se a gente não tivesse espaço [...] só que a gente tem a opção do espaço aqui, nosso espaço é bom, entendeu só a melhoria de estrutura física eu acho que a gente não precisaria sair daqui. (MPSS-PAE).

[...] acho que a gente perderia o nosso espaço como está acontecendo [...] como no Colégio Municipal Ernani Faria, [...] o Castello Branco está na mesma situação quando já teve aqui 5, 3 mil alunos e hoje não passa de 1 mil e pouco alunos. O que está acontecendo com a educação no município de São Gonçalo? Eu não sei! Por que os alunos deixaram de procurar o Colégio Castello Branco? Uma escola de nome, uma escola de centro, uma escola que para entrar aqui você tinha que ter algum conhecimento, você não entrava assim, era muito procurada... então, assim, você vê esse esvaziamento da escola, é muito grande.

Contrária as demais, Prof. RTRA-PR considerava que deveriam cumprir a determinação do Secretário de Educação, Marcelo Conceição de Azeredo, mudando logo para o prédio do 2º segmento. Sua justificativa parece mais uma denúncia sobre as colegas:

eu acho que sim [...] Tem pessoas que pensam que isso aqui são delas. A escola é pública. Eu tenho esse discernimento, o que elas querem... muitas querem ficar aqui... é porque elas tem privilégios aqui porque são mais antigas, entendeu... isso não é pelo bem da escola. [...] quer continuar aqui para viver uma vida... porque elas saem ali por trás, pode gravar, saem ali por trás, vão embora, entendeu, faltam e as próprias colegas defendem, foi o que te falei que eu levei falta e as outras não levam, entendeu, então o que elas querem é ter o domínio disso aqui... não, eu acho que tem que descer sim. Tem que descer para ser o big brother e todos verem o que realmente acontece aqui. Porque no dia que descer e que todo mundo ver o que elas fazem aqui olha vai ter... olha, muita gente aqui vai tomar jeito.

Como podemos perceber o poder simbólico se expressa de diferentes formas, entre elas destaca-se: no caso do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, em particular, a equipe docente e técnico pedagógica do 1º segmento do Ensino Fundamental, é composto por 99% de profissionais do gênero feminino, portanto, são as mulheres que ocupam as posições de mando constituindo-se como sujeitos que exercem e redistribuem o poder.

A linguagem é uma das ferramentas para o poder simbólico dessas mulheres. E o que mais nos chamou atenção foi a supremacia da linguagem masculina em relação a feminina em todas as entrevistas: “[...] *eu penso que o professor não tem o direito de colocar como verdade absoluta [...]*” (AFCA-PR); “[...] *eu vejo o professor ele pode ser o mediador [...]*” (VCSB-PR); “*Ele não quer que o professor ensine o aluno a pensar [...]*”; (MCFO-PR); “[...] *acho que o professor fica muito sozinho [...]*” (JSO-PR); “[...] *porque o professor, em si, ele acha que o aluno pode aprender em três anos.*” (CMNM-OP), entre outras falas.

A forma como as culturas dominantes estabelecem o domínio sobre as culturas dominadas também é uma manifestação de poder simbólico. No caso, as Professoras em relação às famílias. Para Bourdieu (2004, p. 15) dependendo de quem seja o sujeito que argumenta, o peso desse argumento modifica-se devido a sua representação política, institucional ou mesmo pessoal para os demais sujeitos, isto por que, “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. Ou seja, “(...) não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. (CHAUI, 1997, p. 7). Esse é o discurso instituído no Castellinho nas relações estabelecidas entre as Professoras e a Direção Geral.

As mulheres professoras deixaram registrado para Direção Geral e Secretaria Municipal de Educação que conhecem o lugar que atuam ao argumentar e contra argumentar com o poder público e a autoridade gestora sobre a mudança do espaço físico do 1º segmento do EF. Mobilização do grupo espontâneo na conquista, mesmo que provisória, da permanência em seu lugar.

4.2 REFLEXÕES METODOLÓGICAS E O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO À ESCOLA

Contato com as Professoras...

Retomamos os registros do “diário de campo” quando do contato com a diretora, coordenadoras e professoras do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, visando apresentar a proposta de pesquisa às professoras e, futuramente, a marcação de entrevista com elas.

Não pensamos em transpor a íntegra desses registros, nem tão pouco temos a pretensão de apresentar esses registros com um formato de diário de campo, mas destacamos alguns momentos que consideramos pertinentes para contextualizar como foi realizada a pesquisa em pauta e as dificuldades encontradas para o seu desenvolvimento.

O contato direto no espaço físico do 1º segmento com as professoras foi se dar em março de 2019, justamente porque o ano de 2018 foi tenso com a longa greve e suas demandas e depois porque iniciamos o ano com a situação de uma possível mudança de espaço físico, o que tornou as relações mais tensas ainda para a entrada de mais uma pessoa no cotidiano das professoras.

Sexta feira, 29/03, reunião pedagógica, apresentei a proposta a 18 professoras, nos turnos manhã (12) e tarde (6). Entre as professoras presentes 17 aceitaram receber o questionário para responder. Professoras regentes⁵⁵ e professoras de apoio especializado⁵⁶ são as nomenclaturas utilizadas neste estudo. De acordo com CMNM-OP são 19 professoras Regentes e, em torno de 9 professoras de Apoio Especializado que acompanham os alunos com necessidades especiais em sala de aula. Algumas turmas têm um ou mais alunos com necessidades especiais e as professoras de apoio ficam nos dois turnos, manhã e tarde. Assim como tem turmas que não tem alunos com necessidades especiais ou não tem professor de apoio e neste caso o aluno está em casa aguardando o processo seletivo para o contrato desse professor.

Ao retornar à reunião seguinte (05/04) encontrei outras professoras (2) que aceitaram prontamente o questionário devolvendo-o posteriormente. Tive contato também com um (1) professor de apoio que não aceitou realizar a entrevista comigo e nem responder ao questionário por "*não ter tempo*"⁵⁷. Outras professoras que haviam aceitado receber o questionário na reunião que me apresentei, uma (1) me comunicou que não iria responder e que depois me devolveria a folha; outra (1) havia esquecido e até hoje não me entregou; outras duas (2) não retornaram e nem disseram nada. Totalizando, então, foram 14 questionários respondidos: seis (6) por

⁵⁵São as professoras concursadas ou não que assumem a turma e ministram todas as disciplinas.

⁵⁶São as professoras concursadas ou não que acompanham uma ou até três crianças com necessidades especiais, desenvolvendo um trabalho em parceria com a professora regente.

⁵⁷Mesmo sabendo que o sujeito da pesquisa é a mulher professora fiquei animada com a presença de um professor de apoio na escola do 1º segmento o que é muito incomum visando perceber a sua compreensão a respeito dos pontos abordados na pesquisa.

professoras de Apoio Especializado em um universo de nove professoras; e oito (8) por professoras Regentes em um universo de 19 professoras. Mas mesmo assim considero muito difícil fazer pesquisa no ambiente escolar!

Nesta sexta feira não houve reunião pedagógica, os professores estavam reunidos na sala dos professores conversando sobre vários assuntos e neste dia a escola recebeu a professora ANG-DIR dirigente do turno manhã⁵⁸. A mesma se apresentou colocando-se à disposição dos professores e identificando como o turno passaria a ser conduzido. A dirigente do turno organiza a entrada e saída dos alunos assim como os horários de recreio, almoço e fica atenta a entrada dos professores, a falta e a dispensa das turmas caso o professor falte. O 1º turno estava sem este profissional deste o ano anterior ficando a cargo da coordenação pedagógica mais esta função.

Nas sextas feiras seguintes, 12 e 26 de abril e 03 de maio, obtive a devolução de 14 questionários⁵⁹: 8 respondidos por professoras regentes e 6 por professoras de apoio. As reuniões pedagógicas foram liberadas para o preenchimento de fichas de alunos e preenchimento do planejamento semanal. Se houve dificuldade de obter o retorno do questionário respondido, mais difícil foi conseguir tempo e disponibilidade para realizar a entrevista com as professoras, pois quando a coordenadora pedagógica libera as professoras para que preencham as fichas individuais dos alunos para o Conselho de Classe, que ocorreu nos dias 16 e 17 de maio, a maioria acaba saindo da escola para realizar questões particulares. Enquanto as professoras que dobram realizam outras tarefas, como correção de trabalhos, atividades avaliativas, provas, deixando a tarefa das fichas para depois ou para fazer em casa. Então não se colocavam à disposição para ficar um pouco mais para a realização de uma entrevista.

Um ponto citado nas falas das professoras é o problema de comunicação. Pude conferir essa fala no dia 10 de maio porque a coordenadora pedagógica novamente havia liberado as professoras para a finalização das fichas dos alunos para o Conselho de Classe. Neste dia por volta das 9:40h a coordenadora da educação especial, RAF-NEE comunicou que havia agendado uma reunião e que seria realizada no

⁵⁸ Como a Prof. ANG-DIR não autorizou a utilização do nome no estudo utilizaremos a sigla visando manter o anonimato.

⁵⁹ Nos **Quadros 2 e 3** identificam-se por siglas as professoras que responderam somente ao questionário porque não tivemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado para divulgar os nomes das professoras neste estudo. Este momento de assinatura ocorria no instante da entrevista. São três as professoras regentes RSCN-PRq, AALC-PRq, ALB-PRq e três as professoras de apoio especializado IGMS-PAEq, NGR-PAEq e AFA-PAEq.

audiovisual, no prédio do 2º segmento, e era para todos, professores de apoio e professoras regentes. Às 10h todos teriam que descer para assistir a reunião, mas ninguém havia sido comunicado com antecedência da reunião. Uma professora de apoio recebeu a incumbência de comunicar de sala em sala que era para descer para a reunião porque não teria reunião pedagógica e a reunião seria com a educação especial. Algumas professoras permaneceram em suas salas preenchendo as fichas de seus alunos, de acordo com a orientação da coordenação pedagógica; outras professoras ficaram em reunião com a coordenadora educacional resolvendo questões de infrequência e comportamento de alunos, mas todas comunicaram a coordenadora RAF-NEE que não desceriam porque tinham várias tarefas para dar conta e demonstraram surpresa por não terem sido comunicadas com antecedência solicitando que na próxima fossem avisadas anteriormente.

Conselho de Classe, no dia 16 e 17 de maio as professoras falaram das demandas em sala, alunos com infrequência, comportamento e principalmente alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e ausência da participação da família.

A reunião seguinte, 24 de maio, foi solicitada pela coordenação a preparação do Projeto de Ação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável porque está sendo cobrada pela Secretaria Municipal de Educação. As professoras individualmente começaram a fazer e apresentaram a coordenadora por escrito. Já a última reunião do mês de maio, no dia 31, as professoras foram liberadas mais cedo após a preparação do planejamento da semana.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 12 de abril a 31 de maio com as professoras e equipe técnico-pedagógica, totalizando 13 entrevistas realizadas nesta ordem: MPSS (prof. Apoio Especializado), RTRA (prof. Regente), MSB (prof. Apoio Especializado), CCR (prof. Apoio Especializado), VCSB (prof. Regente), BFC (prof. Regente), JSO (prof. Regente), CMNM (Prof. Orientadora Pedagógica), SFF (Prof. Orientadora Educacional), MCSF (Diretora Geral), RMCCO (prof. Regente), MCFO (prof. Regente) e AFCA (prof. Regente). Para facilitar a identificação das professoras no texto optou-se por utilizar siglas acompanhado da letra AE ou R para professora de Apoio Especializado ou professora Regente (ex. AAA-PAE; BBBB-PR) e para as professoras da equipe técnico pedagógico as siglas acompanhadas da função na escola (CCC-OE, DD-OP, EEE-DR). Além da abreviatura de Professora (Prof.).

Fiz contato com as professoras regentes, apoio especializado e equipe técnico-pedagógico para a realização da entrevista na sala dos professores ou em suas próprias salas. Convidadas para realizar a nossa conversa em uma sala silenciosa por conta da gravação, prontamente aceitaram, com exceção da professora BFC-PR que não quis sair da sala dos professores por causa do ar condicionado. Todas concordaram com a gravação da entrevista assim como no uso do próprio nome no nosso estudo, abrindo, assim, mão do sigilo. No entanto, optamos por utilizar siglas para identificá-las.

Quem são as mulheres entrevistadas?

O **Quadro 2** abaixo ilustra o perfil das mulheres entrevistadas, professoras e equipe técnico-pedagógica do Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Identificamos os instrumentos de pesquisa, questionário e entrevista, utilizados no contato com os sujeitos da pesquisa. Foram realizados dois movimentos: um de aplicação de um questionário apresentado no primeiro contato durante a reunião pedagógica, que as professoras prontamente aceitaram e ficaram de preencher e devolver o instrumento de pesquisa. E o outro movimento foi a realização de entrevistas que permitiu um contato mais próximo de algumas professoras que responderam ao questionário e a realização de uma análise ainda mais qualitativa das falas e dos sujeitos envolvidos.

Nesse processo de contato e retorno dos instrumentos pude perceber que existem histórias de vida individuais e coletivas muito significativas entre as professoras da escola. Cada professora tem uma questão pessoal, individual, delicada em relação a sua história de vida familiar, de saúde, violência doméstica, separação de pais, separação do marido, que nos faz refletir sobre o papel de cada uma como professoras, orientadora educacional, pedagógica e/ou direção na relação com as crianças. Estão carregadas de dor, de marcas, feridas, que podem interferir no comando de suas atividades, por conta disso pode-se questionar se essas histórias não podem ser responsáveis pelo envolvimento ou não envolvimento com os temas pluralidade cultural, orientação sexual, diversidade, gênero, sexualidade?

RMCCO-PR, MCFO-PR e RTRA-PR por estar em período de aposentadoria assumem uma fala em defesa da educação, mais politizada em prol dos direitos dos

alunos e das minorias; AFCA-PR, BFC-PR e JSO-PR tendem pela defesa por uma ação pedagógica neutra o que se aproxima muito do debate promovido pelo Movimento Escola Sem Partido e “ideologia de gênero”; MSB-AE, MPSS-AE e CCR-AE por estarem a menos tempo no magistério, no cotidiano escolar, e atuam mais diretamente com crianças com necessidades especiais tendem a perceber a possibilidade de realizar os temas propostos por meios de projetos integrados, mas demonstram querer saber mais; VCSB-PR tende a se colocar no lugar das crianças e suas dificuldades, vive o problema de cada uma como seu procurando aproximar-se de suas realidades, mas teme ser mal interpretada; quanto a equipe técnico pedagógico, SFF-OE, CMNM-OE, MCSF-DG, conhecedoras das demandas da escola em todos os seus aspectos, tendem a assumir o papel de controle por conta das questões burocráticas estabelecidas pelo sistema.

Todas apresentaram dificuldades na abordagem dos temas em questão. Essas dificuldades estão presentes na fala das entrevistadas porque não sabem como o outro pode compreender a sua fala, a sua proposta; ou seja, existe uma preocupação ou ainda uma forma de proteção de não se tratar de determinados assuntos no ambiente da escola porque não se sabe como vão ser compreendidas. Precisam se resguardar quanto a isso, apesar de entenderem que é necessário debater tais temas na escola. Ficam esperando que seja uma determinação da Secretaria de Educação, além de obterem respaldo, apoio, da direção da escola, caso contrário consideram-se conteudistas voltando seu tempo para a leitura e a escrita. (JSO-PR, BFC-PR)

Para tornar familiar o não-familiar toma-se de empréstimo os conceitos espaço e lugar de Certeau (2008) e localizamos os sujeitos e o cenário deste estudo: os sujeitos são mulheres professoras do 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município de São Gonçalo/Rio de Janeiro; como afirma o autor, os sujeitos são construídos socialmente, na relação com o outro, alunos, família, equipe técnico pedagógica, com as coisas, com os objetos, com o corpo, com a natureza, com todas as formas de linguagem e, assim, vão se constituindo mulheres, professoras, diretoras, coordenadoras para além da própria prática pedagógica. A linguagem que se formaliza é a pedagógica.

Quem são as mulheres professoras entrevistadas?

Com base em suas falas pode-se afirmar que são mulheres que de fato escolheram a profissão docente por quererem contribuir com a formação de crianças,

cada uma com sua característica pessoal, sua história de vida, carregada de mais ou menos dor, mais ou menos alegrias, mas deixando em suas práticas diárias o seu jeito de ser. Em alguns momentos se percebem desanimadas, desestimuladas, desinteressadas por conta das situações vividas no cotidiano da escola e pelo descaso do poder público quanto ao trabalho pedagógico que desenvolvem, como se "nadassem de costas"; mas em outros momentos se sentem "guerreiras", fortes, comprometidas com a causa da profissão ser professora, escolhida sem apoio, na maioria da vezes pela família, no entanto, orgulhosas de poder de alguma forma contribuir com a aprendizagem de uma dezenas de crianças que chegam até elas com dificuldades emocionais, cognitivas, físicas, motoras e percebem que o seu olhar diferenciado interfere positivamente no crescimento de alguns que seguirão a vida mais preparados para enfrentar o mundo.

QUADRO 2: Professoras do Colégio Municipal Presidente Castello Branco que aceitaram participar da pesquisa por meio de um ou dois instrumentos de pesquisa⁶⁰

Nome	Função	Perfil	Turno	Instrumentos de Pesquisa	
				Questionário	Entrevista
SFF-OE	Prof. Orientadora Educacional	Cor -, Religião -, tem 52 anos de idade, atua na rede há 23 anos, CMPCB desde 2013 no 2º segmento e em 2017 assumiu a Orientação Educacional no 1º segmento, possui Graduação em Pedagogia e Especialização em: Docência no Ensino Superior, Orientação e Supervisão e em Gestão Pública.	Manhã	-	X
CMNM-OP	Prof. Orientadora Pedagógica	Branca, Católica, tem 45 anos de idade, atua no magistério há 17 anos no CMPCB e na rede municipal, possui Graduação em Pedagogia e Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional..	Manhã e Tarde	-	X
MCSF-DG	Diretora Geral	Branca, Católica não praticante, tem 48 anos de idade, atua no magistério há 32 anos e 15 anos no cargo de diretora no município de	Manhã, Tarde e Noite	-	X

⁶⁰Algumas informações, sobre idade e formação das mulheres entrevistadas, foram confirmadas pessoalmente outras foram localizadas no quadro de horários disponibilizado pelo setor de Recursos Humanos do Colégio.

		São Gonçalo (cargo político), no CMPCB faz 2 anos na direção, possui Licenciatura Plena e Desporto em Educação Física e Especialização em: Educação Física Escolar, Psicopedagogia e em Ações Pedagógicas que engloba Administração, Supervisão e Orientação Educacional.			
MPSS-AE	Professora de Apoio Especializado	Branca, Católica, tem 42 anos, no CMPCB atua há 8 anos, 1 matrícula, possui Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional e Pedagógica.	Manhã	X	X
MSB-AE	Professora de Apoio Especializado	Negra, Evangélica, idade 31 anos, atua no magistério e no CMPCB a menos de 3 anos, 1 matrícula e 1 dobra, Ensino Médio Formação de Professores, Cursando Pedagogia.	Manhã e Tarde	X	X
CCR-AE	Professora de Apoio Especializado	Branca, Evangélica, tem 50 anos, atua no Castelo Branco há 6 anos, 1 matrícula, Ensino Médio Formação de Professores, Curso de Extensão Práticas Pedagógicas para atendimento NEE. Graduação em Pedagogia.	Manhã	X	X
RTRA-PR	Professora Regente	Negra, Religião: espiritualizada ⁶¹ , 54 anos, atua há 32 anos no magistério e no CMPCB há 28 anos, 2 matrículas, possui Graduação em Pedagogia e Letras; Especialização em: Gestão Educacional e em Supervisão e Orientação Educacional.	Manhã	X	X
VCSB-PR	Professora Regente	Branca, católica, 40 anos, atua no CMPCB há 15 anos, possui 2 matrículas (1 matrícula de professora do EF e 1 matrícula de professora orientadora pedagógica do 2º segmento	Manhã	X	X

⁶¹ A professora define-se como espiritualizada ao responder o item religião no questionário. Boff (2003; 2009) nos ajuda a compreender o termo ao revelar em seus estudos que a espiritualidade se encontra no equilíbrio entre as necessidades materiais, os cuidados espirituais e conseqüentemente na relação estabelecida consigo, com os outros e com a natureza.

		do EF), Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e em Orientação Educacional e Supervisão.			
JSO-PR	Professora Regente	Negra, Católica, tem 44 anos, atua no magistério desde 2002, no CMPCB há 17 anos, possui 2 matrículas, Ensino Médio Formação de Professores. Licenciatura em História e cursando Especialização em História do Brasil (EaD).	Manhã e Tarde	X	X
BFC-PR	Professora Regente	Branca, Espírita, 65 anos, a 14 anos no CMPCB, 1 matrícula, Graduação em Pedagogia e Especialização em: Docência no Ensino Superior, Informática Educativa, Dificuldades de Aprendizagem e Psicopedagogia.	Manhã	X	X
RMCCO-PR	Professora Regente	Negra, Católica, 53 anos, atua há 34 anos no magistério e 30 no CMPCB, 2 matrículas, Graduação em Pedagogia e Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.	Manhã e Tarde	-	X
MCFO-PR	Professora Regente	Branca, Católica, 51 anos, atua há 33 anos no magistério e 32 anos no CMPCB, 2 matrículas (está de licença prêmio na matrícula do turno da tarde), Graduação em Letras e em Direito.	Manhã	-	X
AFCA-PR	Professora Regente	Branca, Evangélica, tem 47 anos de idade, no magistério e no CMPCB há 20 anos, 1 matrícula, possui Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.	Manhã	X	X
RSCN-PRq	Professora Regente	Branca, Católica, tem 48 anos, há 8 anos no CMPCB, 2 matrículas (1 matrícula com o 1º segmento - tarde e 1 matrícula com o 2º segmento - manhã), possui Graduação em Letras e Especialização Orientação e Supervisão.	Manhã e Tarde	X	-
AALC-PRq	Professora Regente	Branca, Católica, tem 46 anos, no magistério há 29 anos, atua na rede	Tarde	X	-

		municipal de São Gonçalo há 25 anos e no CMPCB há 11 anos, 1 matrícula, Ensino Médio Formação de Professores, Graduação Fonoaudiologia e Licenciatura em Educação Física.			
ALB-PRq	Professora Regente	Cor: Caucasiano ⁶² , Religião: -, 48 anos de idade, no magistério há mais de 28 anos, há 12 anos no CMPCB, 1 matrícula, Ensino Médio Formação de Professores. Cursando Graduação.	Manhã	X	-
IGMS-PAEq	Professora de Apoio Especializado	Negra, Evangélica, 57 anos de idade, atua no magistério há 11 anos, atua no CMPCB há 8 anos, 2 matrículas em sala de recursos, possui Ensino Médio Formação de Professores; Graduação e Especialização.	Manhã e Tarde	X	-
NGR-PAEq	Professora de Apoio Especializado (afastada de sala de aula)	Negra, Protestante, idade 28 anos, atua no magistério e CMPCB há 6 anos, 1 matrícula, possui Ensino Médio Formação de Professores, possui curso de Libras I, II, III, IV e Curso de Deficiência Visual; atualmente cursa Graduação em Pedagogia.	Tarde	X	-
AFA-PAEq	Professora de Apoio Especializado	Negra, "não tenho" Religião, 39 anos, atua no magistério há 4 anos, 2 matrículas no CMPCB, possui Ensino Médio Formação de Professores	Manhã e Tarde	X	-

FONTE: Quadro montado com base no preenchimento do questionário respondido e /ou o resultado da entrevista gravada pelos sujeitos da pesquisa: mulheres. Algumas informações foram autodeclaradas após entrevista, como por exemplo cor, religião e idade.

No Quadro acima registramos um total de seis (6) professoras de Apoio Especializado, dez (10) professoras Regentes, uma (1) Diretora Geral, uma (1) Orientadora Pedagógica, uma (1) Orientadora Educacional, totalizando 19 mulheres. Sendo que, duas (2) professoras Regentes e as Professoras que compõem a Equipe

⁶² A Prof. se utiliza do termo caucasiano para definir sua cor, branca. De acordo com Carvalho (2008), o termo surge no período da história escravista entre "brancos" ocidentais, europeus em geral e muito particularmente os anglo-saxões, pessoas de pele clara, cabelos lisos e narizes finos, visando definir um padrão de valor e beleza para toda a espécie humana.

Técnica Pedagógica (MCSF-DG, SFF-OE, CMNM-OP) não responderam ao questionário – apenas concederam a entrevista.

O perfil das mulheres quanto a cor é a seguinte: dez (10) se identificam como brancas, sete (7) como negras, uma (1) como caucasiana, e uma (1) não se identificou. Quanto a religião identifica-se: seis (6) não responderam, cinco (5) são católicas, quatro (4) Evangélicas, uma (1) "Espiritualizada", uma (1) Espírita, uma (1) Protestante, e uma (1) diz "não tenho religião!" (AFA-PAEq).

Aproximadamente 89,5% (17) possuem mais de 36 anos de idade e 10,5% (2) entre 26 a 35 anos. As professoras de Apoio Especializado são as mais novas no grupo de professoras. Quanto ao tempo de atuação no magistério, 68,42% (13) das mulheres entrevistadas atuam há mais de 10 anos; 26,31% (5) de 5 a 10 anos; e até 5 anos, 5,26% (1). Entre as professoras Regentes e a Equipe Técnico Pedagógica encontra-se o grupo de mulheres que está há mais tempo no município. As professoras de Apoio Especializado são mais novas atuando no magistério.

Referente a formação pode-se afirmar que o grupo de mulheres do Colégio Municipal Presidente Castello Branco busca atualizar-se visando atender às demandas que surgem no cotidiano da escola. Além de possuírem o Ensino Médio Formação de Professores, oito (8) possuem graduação em Pedagogia, três (3) licenciatura, nove (9) cursos de especialização *lato sensu*. Assim como entre as professoras que possuem somente o Ensino Médio (7), três (3) apontam que estão cursando a Graduação em Pedagogia.

VCSB-PR, casada, um filho adotado, 2 matrículas (Prof. Regente do 1º segmento e Prof. Coordenadora Pedagógica do 2º segmento), considera-se alegre, crítica, aberta a questionamentos, gosta do que faz, pois procura deixar seus problemas em casa e, há 15 anos, quando chega em sala faz uma oração diariamente, o Pai Nosso. No seu entender as crianças precisam disso hoje em dia. Quando não faz, diz que é cobrada pelas próprias crianças. Afirma que não aborda religião nenhuma, mas se tornou um hábito em sua prática pedagógica. Na visão da professora a religião seria a "solução" encontrada para o possível descontrole social identificado por ela dentro das famílias de seus alunos, na forma de comportamentos indesejados, de agressividade, de resistência dos alunos à escola e da ausência das famílias na vida escolar dos filhos/netos/sobrinhos. Mesmo existindo o conhecimento de que a escola pública deva ser laica, a Prof. VSCB-PR acaba por aderir a um credo

religioso como ferramenta a mais na luta pelo fortalecimento do controle dos alunos, como apêndice curricular, e pela conseqüente preservação de sua autoridade. No entanto, não podemos deixar de refletir que, ao admitir a presença da religião no dia a dia da sala de aula o Estado [representada pela Prof.] abdica de sua função socializadora cedendo lugar a uma determinada religião, sintoma de sua crise de identidade e de eficácia (CUNHA, 2013). Ou seja,

o fortalecimento da presença da religião na escola pública vem na exata medida em que a ação educativa escolar se enfraquece. Revê-la, de um lado, a capitulação do Estado, e do outro, o fracasso do sistema educacional a uma ação mais efetiva no processo de socialização e de incorporação social das grandes massas da população. (CUNHA, 2013, p. 937).

Tal prática também é importante dizer, pode ter grande relação com o momento atual, conforme refletimos desde o primeiro capítulo onde o tema da religião ganha destaque em relação à educação.

A Prof. VCSB-PR também diz que se envolve com as histórias de vida das crianças, tenta ajudar, escutar os alunos. Como trabalha com crianças maiores de 10 a 15 anos percebe que nos seus 15 anos de magistério há uma mudança radical em relação a forma de aprender e as famílias das crianças que considera muito "desestruturadas" (ou seja, a professora possivelmente não reconhece as "novas"/outras formas de organização familiares, utilizando-se de um estereótipo na análise do que seria uma família "ideal" e que se diferencia daquelas que cotidianamente encontra). Sobre as famílias afirma que estas não procuram mais a escola como antigamente, percebe que há dificuldades de interação com a escola, que o diálogo da direção com a família tem diminuído ao longo do tempo. SFF-OE concorda com essa mudança em comparação há 25 anos, no entanto, se refere a prática docente, destacando que os profissionais de agora desconhecem que o diário é a maior fonte de pesquisa de um professor, não sabem manipular, preencher, planejar suas aulas, e questiona: "*o que essas universidades estão ensinando?*"

AFCA-PR, casada, duas filhas adolescentes, 1 matrícula, tem 19 anos de magistério considera-se comprometida com a educação, com suas turmas, e por ela procura melhorar sempre, atualizar seus conhecimentos, pois tenta ficar a par das dificuldades que vão surgindo a cada turma, a cada momento, para poder melhorar o trabalho docente. Percebe-se em alguns momentos desanimada porque ao longo dos anos no Colégio ela e suas colegas vêm sugerindo e pedindo uma forma de ajudar as crianças com mais dificuldades de aprendizagem, pois chegam ao 2º ciclo sem saber

praticamente ler e escrever. Esse quadro vem se arrastando desde o 1º ciclo e nada é feito, até o momento não se reavaliou o ciclo e muito menos o que a Secretaria Municipal de Educação e a própria direção da escola poderiam fazer para dar suporte aos professores que estão no final do ciclo para evitar que se aumente a defasagem idade-série ou ainda que os alunos cheguem ao 2º segmento, depois de muitos anos retidos no mesmo ano de escolaridade, com muitas dificuldades de leitura e escrita. A sua inquietação é citada também por VCSB-PR e RMCCO-PR.

RTRA-PR, viúva, três filhos (um é instrutor naval, outro é auditor, e a filha faz faculdade de direito, “ninguém quer ser professor”), 1 matrícula, tem 32 anos de magistério prestes a se aposentar, está atualmente em Licença Prêmio, considera que trabalhou muito,

sou uma guerreira, acho que às vezes dei mais atenção aos filhos dos outros do que aos meus próprios filhos. Mas tenho orgulho de saber que mesmo com todas as dificuldades da profissão pude proporcionar aos meus filhos, sozinha, curso de línguas, faculdade, escolas de qualidade.

Ela diz ainda:

sou uma mulher negra, pobre, criada na periferia, tinha uma mãe semianalfabeta, e eu não deixei que isso fosse barreira, apesar de, dentro do próprio sistema, vou falar isso, isso tem que ser registrado, da escola pública, a professora negra é a mais repudiada, é a que tem a pior turma, é a que sofre todas as sanções, entendeu, porque nós temos uma sociedade que nos vê como escravagista, infelizmente.

A Prof. RTRA-PR evidenciou de forma interseccional, as articulações entre a discriminação de gênero, o racismo e a exploração de classe, opressões comuns do contexto da globalização, mesmo sem saber que o fazia. A discriminação vivida na infância aliada a pobreza, a cor, ao gênero feminino contribuíram para a construção da autoimagem negativa que somente na idade adulta, na possibilidade de superar essa história constituiu-se mulher negra, professora e mãe.

Em sua entrevista RTRA-PR deixa evidente sua reação como mulher desvalorizada, desacreditada, pela sua origem de classe, raça e gênero interseccionalmente, mas que demonstra sua capacidade de dar a volta por cima, como “guerreira”, mulher viúva e, portanto, sozinha com seus três filhos e, mais ainda, como “os filhos dos outros” na tentativa de os fortalecer a não viverem a exploração de classe ao citar, por exemplo, que a escola deveria potencializar o aluno a ser “capaz de andar de avião e não varrer o avião [...] eu acho se o pai é pedreiro ele tem que ser engenheiro”, mas ao mesmo tempo aponta: “existe um projeto de educação

que promove práticas que têm a intenção de que o pobre sempre continue aqui servindo de mão de obra barata [...]”. Acreditando na educação como instrumento de transformação, a professora fala com pesar que muitos alunos se perderam ao longo dos seus muitos anos de magistério, abandonando a escola por vários motivos, mas ainda acredita na elaboração de políticas públicas que ofereçam tratamentos diferentes àqueles que estão inseridos de forma desigual na sociedade, contemplando de fato suas necessidades e promovendo o direito à igualdade.

Como muitas mulheres precisou mostrar para a família que conseguiria criar os filhos sozinha e com dignidade. Orgulha-se disso apesar de todas as adversidades da profissão. Também concorda com VCSB-PR, pois são três décadas desde que começou a dar aula e percebe uma grande diferença na participação da família na vida escolar de seus filhos.

As Prof. RTRA-PR, JSO-PR e RMCCO-PR, MSB-AE ao tratarem de temas que envolvem classe social e seus direitos, demonstram o quanto as lutas das mulheres negras atuantes nas vidas dos sujeitos, alunos e familiares, podem trazer alguma reflexão sobre a origem da formação dos sujeitos históricos. Por isso é difícil isolar os fatores cor, etnia, gênero, classe social, idade e sexo para compreender o poder simbólico nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

As professoras chamam atenção para o que Nascimento (1974, p. 76) já apontava na década de 1970:

ser negro é enfrentar uma história de quase 500 anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, à prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual tudo o que possuía, oferecendo, ainda hoje, o resto de si mesmo.

O que professoras e autor querem destacar é que, tornar-se professora significa assumir-se; capaz de reformular sua inserção na sociedade com o objetivo de intervir na estrutura social, nos termos de Castell (2010).

A Prof. RMCCO-PR exemplifica ao citar a mãe de sua aluna que, não a quer, a filha, “lavando vaso de ninguém” como ela tem que lavar. Mãe pobre, semianalfabeta, empregada doméstica ou diarista, negra, sozinha para defender sua filha, carrega nas costas não apenas o fardo dos serviços domésticos, mas subalterna a uma escravidão simbólica e por isso não deseja para sua filha a mesma história, ambiente de opressão e abandono, vislumbra mudanças tendo a educação como ferramenta na trajetória de resistência.

MPSS-AE, casada, um filho, 1 matrícula, professora concursada do primeiro concurso de apoio especializado no município de São Gonçalo, atua há 8 anos no magistério e considera que tenta fazer ao máximo para ajudar. No entanto, aponta que existem regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação do Castello em relação às crianças com necessidades especiais que às vezes não consegue atender, pois nem sempre os professores de Apoio Especializado têm respaldo para conseguir atender às exigências por falta de meios ou recursos didáticos por falta material didático para fazer uma adaptação para o aluno com necessidades especiais para que possa acompanhar o conteúdo com a turma.

RMCCO-PR, casada, um filho, 34 anos de magistério, duas matrículas, em uma matrícula está de Licença Prêmio para se aposentar, se analisa como “*chata para caramba, perturba muito... eu sou muito questionadora*”. Por conta disso, considera-se “*cricri*” talvez por ter assumido por dois anos a direção do Castellinho (2016-2017) e tem uma posição política contra a proposta de descer, de não misturar as crianças grandes com as crianças pequenas muito clara, orgulhando-se de ter sido responsável por ter ido ao Ministério Público e chamado para conversar sobre essa proposta de mudança de prédio junto com o Secretário de Educação e a Direção da Escola. Por ser uma pessoa que luta pelos direitos dos alunos mostra, segundo ela, “o que está certo e o que está errado” para quem está assumindo a direção da escola e percebe que esse seu jeito nem sempre agrada. Mas acha também que sua forma de se posicionar acaba ajudando as pessoas que estão à frente da tomada de decisão à respeitá-la, pois acabam se posicionando, a se colocarem, a gerirem de dentro da escola, como ela mesmo diz: “*não dá para gerir a escola de casa!*”

MCFO-PR, casada, um casal de filhos adolescentes (o filho está cursando faculdade), duas matrículas, em uma matrícula está de Licença Prêmio para se aposentar, 32 anos no magistério, assumiu a direção junto com RMCCO-PR no Castellinho e por conta disso considera-se também como uma pessoa que arregança as mangas, guerreira, brigona, lutou muito pela escola, pelos problemas da escola, principalmente por essa questão de 2015 já se falar em descer e juntar o 1º e o 2º segmentos, “*achei muito indecente*”, afirma. Sua fala deixa claro, junto com a fala de RMCCO-PR, que se orgulham do trabalho realizado chamando-o de “*um trabalho de formiga*” e de não ter nenhum político por traz comandando o Castello Branco.

Portanto, ambas têm o prazer de dizer que não tiveram uma direção política. Consideravam que quem comandava era o Prefeito.

Mas atualmente a questão mudou, de acordo com RMCCO-PR a direção atual do Castello Branco, MCSF-DG, se aproxima de uma prática clientelista. O que significa uma “prática eleitoreira de privilegiar um conjunto de indivíduos em troca de seus votos” (HOUAISS e VILLAR, 2004, p. 163) transformando o voto do cidadão em moeda de troca e, segundo Carvalho (1997) tal prática não seria datada, tendo perpassado a história política brasileira desde o período Imperial até os dias de hoje. O termo restringe-se a três tipos:

as relações existentes entre políticos ou ocupantes de cargos públicos ou apadrinhados, políticos ou não; a relação entre políticos que ocupam cargos diferentes na esfera política, como governadores e deputados, prefeitos e vereadores, governadores e prefeitos e, finalmente, a relação entre políticos e eleitores, especialmente os habitantes de seu reduto eleitoral. Não obstante, neste último caso, as atenções se voltam, prioritariamente, para os políticos do Poder Legislativo em detrimento dos ocupantes de cargos executivos. (SILVA, 2012, p. 191).

O voto, portanto, acaba sendo “negociado/conquistado”, por meio de serviços que o Estado tem obrigação de oferecer à população, mas não faz, dando margem a barganhas entre políticos e eleitores. Conforme observado na fala das professoras o clientelismo transformou-se numa “estratégia política” no Município de São Gonçalo.

Durante a entrevista, a Diretora Geral, MCSF-DG, casada, três filhos adolescentes, está no cargo no CMPCB há dois anos. Ao ser questionada sobre a sua formação para atuar na função, aponta que a Pós-Graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional a preparou em conjunto com sua experiência, sua vivência para atuar nos 15 anos de direção no município de São Gonçalo, mas também, por questões políticas, que justificam o fato de estar há tanto tempo na mesma função no cargo de direção. Sua fala sobre o município de São Gonçalo estar relacionada às questões políticas é citado por duas vezes pela diretora.

JSO-PR, separada, duas filhas (uma de 10 anos e outra de 15 anos, a mais velha está fazendo o Curso Formação de Professoras), duas matrículas no 1º segmento do Ensino Fundamental, considera-se uma professora envolvida com o magistério, está no Castellinho desde 2014 e não se vê em outra função técnico-pedagógica somente em sala de aula. Chegou por último e no ano de 2018 sobrou na escola. Ficou muito preocupada achando que teria que ir para outra escola. Ficou aguardando semanas e nada de sua turma se formar; a direção pedia para ela

aguardar e sua ansiedade só aumentava, não queria ir para outro lugar. Até o dia que finalmente sua turma foi formada pela manhã, a da tarde já havia sido formada. Afirma que alunos com todas as dificuldades possíveis vieram para ela, alunos dos 10 até aos 14 anos, 3º ano de escolaridade, que apresentam muita defasagem na leitura e na escrita. Tem em sala uma aluna que mora com o namorado o que não considera problema para o desenvolvimento da mesma em sala de aula – embora tenha destacado essa questão. A turma da manhã diferentemente da turma da tarde está instigando a sua dedicação, a sua paixão, a vontade por ensinar e aprender porque são crianças muito carentes, indisciplinadas, agitadas, ansiosas que lhe causam espanto, pois considera que a maioria de seus alunos não tem maturidade intelectual para abordar determinados temas. Ela se emociona todas as vezes que eles demonstram que conseguiram fazer uma tarefa sozinhos:

quando eles fazem uma atividade que eles sabem fazer sozinhos, nossa, ficam tão felizes e eu fico também, porque eu vejo que eles estão avançando, mas alguns que não, que é a questão neurológica, que não vai, que não vai, que não vai de jeito nenhum, não que eu já tenha condenado aquela criança é porque ele não tem acompanhamento paralelo, que tivesse um neuro, um remédio, o que fosse para poder estar ajudando para dar uma acordada naquela criança.

Sua fala relaciona-se a fala de AFCA-PR e RMCCO-PR quando se referem que não existe um trabalho paralelo ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. O mesmo se refere, SFF-OE, casada, duas filhas, 1 matrícula, no Castello Branco desde 2013 e no Castellinho desde 2017. Diz que gostaria de fazer um atendimento nas turmas de contação de histórias, contar contos, dar a moral da história, mas as dificuldades de aprendizagem estão muito presentes nas salas de aula. Atende dez turmas, onze com a turma bilíngue, todas no turno da manhã e acaba fazendo atendimento individual após as demandas encaminhadas pelas professoras regentes e professores de apoio especializado relatarem nas reuniões pedagógicas ou em particular, considerando que hoje esse é o maior problema detectado no Castellinho: “*crianças que estão já com 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 anos na mesma série, e você tem que dar solução para o problema, porque ele virou um problema, evasão é um problema, reprovação é um problema*”. Sente-se responsável pelo trabalho quando não avança, mas tenta junto a família, aos professores e aos órgãos públicos os encaminhamentos necessários para ajudar as crianças que apresentam dificuldades: neuro, pediatria, psicólogo, psiquiatra, conselho tutelar, Ministério Público.

CMNM-OP, viúva, dois filhos, duas matrículas como Professora do 1º segmento, mas está na função de Orientadora Pedagógica percebe que vê pouco do pedagógico para voltar-se mais para a parte administrativa, assuntos que a própria secretaria da escola poderia fazer, e não faz, ou ainda as exigências da SEMED, participação de reuniões que às vezes não acrescentam nada à dinâmica da escola, ao que realmente a escola precisa. Fica, portanto, muito presa a parte burocrática da função. Diz ainda que trabalha independente da direção porque não tem suporte, “*a direção é ausente aqui, ela é muito presente na hora de cobrar, mas enquanto dar suporte a gente não tem, então, assim, eu procuro fazer o que eu acho, o que eu entendo e o que eu entendo da função*”. A questão da ausência da direção no suporte à coordenação pedagógica, educacional e equipe docente foi citada por todas as entrevistadas. A direção diz que assumir a direção do Castello Branco que apresenta questões administrativas e pedagógicas precárias por questões políticas, é um desafio, “*é um aprendizado muito grande, você não tem vida, você não consegue ficar fora em momento nenhum porque requer muito de você*”. (MCSF-DG).

Ainda sobre essa questão da ausência da direção no prédio do Castellinho para gerir suas demandas, RMCCO-PR e MCFO-PR resgatam uma questão muito importante sobre a indicação da direção de escola no Município de São Gonçalo. Este ano foi levantada no Município a possibilidade de se convocar eleição direta para diretores de escola, que até então sempre foram cargos comissionados, cargos de confiança do Prefeito, ou do Secretário de Educação ou ainda de um Vereador que apoiou o Prefeito nas últimas eleições. O Prefeito acabou não aprovando eleições diretas para diretor escolar para o próximo ano.

CCR-AE, casada, uma filha adolescente, possui uma matrícula como Professora de Apoio Especializado na escola, como diz está há “*uns seis anos aqui na rede, aqui na Escola Castello Branco*”. Identifica-se com a profissão, gosta da maneira de trabalhar com crianças com necessidades especiais de forma diferenciada, apesar de entender que a proposta de o aluno ter que estar junto com turma, interagindo com a turma toda, muitas vezes não acontece, justificando que é por causa da correria de dentro de sala de aula mesmo. Acaba por fazer a adaptação dos alunos da turma juntamente com o aluno que acompanha com necessidades especiais – o aluno apresenta laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Autismo – e o material utilizado pela professora e, no seu

entender, “*não há aquela interação*” totalmente. Por conta disso, por sentir necessidade de melhorar esse processo no seu trabalho, além da interação com a Prof. Regente, a professora considera importante especializar-se. Concluiu Pedagogia recentemente e agora pretende fazer Psicopedagogia Clínica e Institucional e depois Neuropsicopedagogia para estar conhecendo sempre como trabalhar as deficiências.

MSB-AE, casada, uma filha, possui uma matrícula e uma dobra, como Professora de Apoio Especializado na mesma escola, mora na cidade do Rio de Janeiro. Entrou na escola no concurso em setembro de dois mil e dezesseis, atualmente está cursando Pedagogia porque sente necessidade de se atualizar porque estava fora da área de Educação há um tempo. Antes disso, trabalhou em outra área e voltou depois que engravidou de sua filha, quando prestou o concurso em 2016 possibilitou-lhe voltar para a área de educação. Quer se especializar por gostar de trabalhar como Professora de Apoio Especializado. Considera-se “chantagista” quando percebe que as crianças da turma não querem brincar com os alunos com necessidades especiais que acompanha, que são este ano três crianças nos dois turnos: “*dois meninos com Autismo e uma menina que tem microcefalia e deficiência intelectual*”, os meninos no turno da manhã e a menina no turno da tarde. Mesmo sabendo que não pode deixar as crianças da turma sem Educação Física, a Prof. MSB-AE utiliza-se de uma estratégia de convencimento por perceber situações no recreio e/ou na Educação Física de ninguém querer brincar com os seus alunos e neste sentido acaba dizendo assim que chega em sala: “*Oh, se ninguém brincar, se ninguém escolher na Educação Física, ninguém vai mais!*”; “*Oh, ninguém vai para o recreio porque não brincam, não fazem isso com eles e eles também são da turma, são amigos de vocês*”. A professora compreende que as crianças que acompanha, pela deficiência ou pela capacidade dos alunos interagirem e por uma questão de aceitação dos amigos da turma precisam de sua “ajuda”, interferência que acredita acaba sendo positiva. Ou seja, os alunos acabam defendendo “*eles no recreio ou para qualquer outra coisa que tiver que esteja toda a escola participando. Então eu vejo isso como um ponto positivo, tanto de manhã, quanto a tarde*”.

BFC-PR, separada, um filho [*in memorian*], adotou a nora como filha, tem uma neta, possui uma matrícula na rede municipal de São Gonçalo, mora na cidade do Rio de Janeiro, professora formada em setenta e quatro (1974) e diz que antes disso já

dava aula: *“tenho mais de quarenta e cinco anos porque minha irmã tem quarenta e cinco e quando ela nasceu eu já dava aula”*. Relata que sua mãe era professora de Português, seu pai era professor de Física e Matemática, e em sua casa tinha salas de aula. A primeira formação do seu pai era militar e como não podia ter dois empregos, nas horas vagas dava aula. Conta que uma época seu pai estava com uma situação financeira um pouco difícil, com três filhos pequenos para cuidar e a única coisa que era possível de um militar fazer era dar aula. Aí ele fez vários grupos de alunos, todos homens e ensinava Física e Matemática e a mãe dava aula de Português. Faziam um Curso Preparatório para quem quisesse fazer concurso para Cabo, Sargento e Oficial. Como ela via seus pais dando aula resolveu ser professora por isso fez o Curso Formação de Professores no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro. Já cursando o primeiro ano do Curso dava aula de explicadora nas salas de aula da casa do seu pai, para as crianças que tinham dificuldade de aprendizado aos quatorze anos de idade. Possui Pedagogia e Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em *“Docência no Ensino Superior, Psicopedagogia, Informática na Educação e a última que fiz agora foi ‘Dificuldades de Aprendizado’, uma coisa mais assim para crianças com diversas dificuldades”*.

De acordo com a MCSF-DG são *“em torno de 230 professores”* hoje na escola, 1.974 alunos nos três turnos, do 1º ano ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, turnos manhã e tarde, e o segmento da Educação de Jovens e Adultos, turno da noite. No 1º segmento do ensino fundamental, são 20 turmas, 19 professoras (uma turma estava sem professora desde fevereiro, foi convocada pelo concurso de Niterói e abriu mão da matrícula em São Gonçalo). E deve ter 9 professores de apoio especializado. A Coordenadora Pedagógica, CMNM-OP, se refere aos Professores de Apoio Especializado e aos alunos com Necessidades Especiais:

Eles dobram e tem professor que fica com mais de um aluno e tem turma que não tem o professor e o aluno está em casa, também; no 5º ano está sem apoio está em casa, no 2º ano tem aluno que está sem apoio e está em casa, no 1º ano tenho aluno que está sem apoio e está em casa.

Essa situação ocorre porque houve concurso para contrato para várias especialidades, no início do ano de 2019, mas não supriu a carência. Inclusive as Professoras Regentes JSO-PR e RMCCO-PR possuem duas matrículas e preferem ficar na mesma escola, como é o caso da Professora de Apoio Especializado entrevistada MSB-AE que possui uma matrícula e uma dobra a tarde.

A RTRA-PR após ser entrevistada entrou em Licença Prêmio – ficará até outubro deste ano e provavelmente se aposentará logo em seguida. A direção conseguiu substituir a professora não havendo prejuízos didáticos pedagógicos para os alunos da turma (1º ano de escolaridade). A professora que a substituiu atua no 2º segmento na coordenação e aceitou assumir a turma fazendo dobra.

As professoras, RMCCO-PR e MCFO-PR, também no dia em que a entrevista foi realizada nos comunicaram que seria o último dia no turno da tarde, 31 de maio, pois estarão em breve se aposentando em uma matrícula. Até o momento a turma de RMCCO-PR não tem professora e é a coordenação pedagógica que está assumindo a turma “precariedade” até que consiga repor a falta da professora. A direção confirma que o CMPCB tem hoje um quadro docente com “*uma grande maioria, grande maioria*” em fase de se aposentar. (MCSF-DG). No entanto, tanto a direção quanto a coordenação pedagógica não deixam claro se existe um planejamento prévio que vise mapear as demandas de turmas que ficarão sem professor para ir suprimindo as necessidades assim que surgirem. Tal planejamento aliada à burocracia da Secretaria Municipal de Educação evitaria interrupção do conteúdo programático, alunos liberados por falta de professora, descontinuidade nas ações de formação de aprendizagem, etc.

Corrêa (2019) aponta que até 2016, o Brasil vivia um abandono da carreira docente. Os jovens não procuravam como possibilidade de carreira porque os desafios do cotidiano escolar fizeram com que o magistério fosse visto como a carreira mais desgastante. Muitos profissionais saíam da carreira docente porque tinham outras oportunidades no mercado de trabalho. Hoje, é a carreira que mais tem envelhecido no Brasil. Ela envelhece porque jovens não querem ser professores. A Reforma da Previdência que está em debate no Congresso vai desestimular ainda mais a procura e permanência no magistério. Nem a Previdência especial está segurando essas pessoas no mercado. Muitos professores, no setor privado, estão sendo demitidos para ser recontraçados em outras escolas na categoria de microempreendedor individual (MEI). Isso está gerando menor recolhimento previdenciário. A reforma não tem tido a sensibilidade sociológica de observar a realidade do mercado de trabalho. A tendência é que a carreira do magistério seja mais envelhecida, e, se tiver mudança na aposentadoria, haverá professores extremamente desgastados com o exercício da profissão, sem ter em seu horizonte

uma Previdência diferenciada. A rede municipal de Educação de São Gonçalo, em especial, o Colégio investigado encontra-se nesse processo de aposentadoria, muitos professores encontram-se afastados, em Licença Prêmio e quando retornam aguardam somente a liberação da aposentadoria em Diário Oficial.

A categoria de Professores tem direito a aposentadorias especiais há mais de cinco décadas. O Decreto nº 53.831, de 25 de março 1964 “dispõe sobre a aposentadoria especial instituída pela Lei 3.807, de 26 de agosto de 1960”, ou seja, estabelece que a profissão está no rol de atividades desgastantes e que, portanto, trabalhadores do setor têm direito a regras previdenciárias mais brandas, princípio que foi mantido nas legislações seguintes. Agora, a atual Reforma da Previdência quer reduzir benefícios dos educadores. A principal mudança no texto proposto pelo Governo é o estabelecimento de idade mínima de 57 anos para que esses profissionais deem entrada no benefício — a exigência não existia até o momento. Essa questão está preocupando os professores do CMPCB fazendo-os correr para solicitar a aposentadoria.

As respostas à questão se consideram que a formação continuada (reuniões pedagógicas, cursos de extensão etc.) oferecida pela escola está alinhada com as necessidades de seus alunos, as professoras marcaram (3) sim, (9) parcialmente, (2) não. As duas professoras que foram entrevistadas, RMCCO-PR e MCFO-PR, mas não responderam ao questionário deram a entender, em conversa informal, que as reuniões pedagógicas não acontecem.

A equipe de professoras contactadas possui em sua maioria, com exceção de duas professoras, Graduação na área de Educação (Pedagogia, Letras, História), além de Especialização. Como dito pelas professoras entrevistadas muitas vezes precisam ir em busca “*de uma pessoa mais experiente*” (MSB-AE), ou ainda outra formação além daquela que já possuem para dar conta das questões que aparecem em sala de aula. Principalmente, as questões de aprendizagem.

As professoras demonstram uma inquietação muito grande com a defasagem de aprendizagem identificada entre os alunos. A busca pela formação está muito atrelada, não somente aos 3% de aumento no salário, mas na tentativa de encontrar respostas aos problemas detectados em sala de aula e na relação com a família.

CAPÍTULO 5

INTERSECCIONALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSVERSALIDADE NA VISÃO DAS PROFESSORAS

No cenário do cotidiano escolar, relatos e ações são praticadas pelas professoras e equipe técnico pedagógica e observadas por mim, pesquisadora, em torno da construção de um comportamento praticado coletivamente para entender, interpretar e construir o real vivido, tornando familiar o não-familiar. Além disso, é o espaço sobre a discussão de gênero, pluralidade cultural, diversidade, sexualidade e orientação sexual, além da crítica promovida pelo Movimento Escola Sem Partido ao se referir a “ideologia de gênero” que me interessa. Nesse processo de compreensão, o espaço do pensamento reflexivo constituindo e sendo constituído pelo conceito “interseccionalidade interdisciplinar transversal”, será possível?

Para situar o terreno do desconhecido para o do conhecido, produzindo conhecimento sobre aquilo que é nosso objeto de interesse e cuja representação simbólica nos interliga à prática das mulheres professoras, como indivíduos sociais, que compartilham, com os grupos com os quais fazem parte, conhecimentos, pensamentos e atitudes, e que são determinados pelas representações sociais.

As respostas que passamos a registrar em torno do questionamento acima são mediadas pelos estímulos lançados por mim durante a entrevista (a forma de perguntar, os sons no local da entrevista, as interferências durante as falas etc.) que gerou percepções, ideias e reações às perguntas, portanto mediadas pelas representações sociais, por ser um tipo de conhecimento socialmente produzido e partilhado, proporcionando a formação de uma realidade comum a um determinado grupo social. (JODELET, 2001).

Para Moscovici (2003) a representação que apresentamos de um dado objeto não é simplesmente o nosso próprio pensar, nem algo que foi imposto e transmitido unilateralmente a nós, mas um produto socialmente construído. DaMatta, na análise de Velho (1978, p. 39), nos ajuda a refletir sobre: “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido”.

No contexto das entrevistas a identidade coletiva das professoras e equipe técnico administrativa entrevistadas se formalizam/ constituem porque deixam as marcas sobre os termos apresentados na tese. Há desconhecimento sobre o que significa “interseccionalidade interdisciplinar e transversal” quando os termos aparecem juntos como um conceito.

Separadamente, o entendimento das professoras e equipe técnico-pedagógica sobre o termo interseccionalidade foi em alguns momentos relacionado a ideia de interseção ou intersecção. Termo utilizado em teoria dos conjuntos ao se referir a um conjunto de elementos que pertencem a dois ou mais conjuntos, simultaneamente. Ou ainda de acordo com o Dicionário *online* de Português (2019),

ação ou efeito de cortar ao meio; corte; o corte que se faz ao meio de alguma coisa; ponto estabelecido em que se transpõem ou cruzam duas linhas, planos e/ou superfícies; [Matemática] Operação através da qual se consegue um conjunto composto por elementos comuns a outros (dois) conjuntos.

Como apontado por BFC-PR na tentativa de nos dar uma resposta: *“Interseccionalidade, isso aí na Matemática é quando uma coisa passa pela outra, né? Em Matemática eu sei. Na Educação eu não sei como se aplica. Não tenho assim uma... não tenho isso concreto na minha cabeça, né? Bem subjetivo isso.”*

Da mesma forma, as demais professoras não souberam dizer o que entendem por interseccionalidade – o que significa que o termo não circula no debate da escola pública. A Prof. RMCCO-PR diz: *“não sei te responder”*; para a Prof. RTRA-PR *“intersexualidade⁶³ é você respeitar, porque eu sou muito a favor do respeito. O respeito do gênero, do sexo de cada um [...]”*; *“Eu acho que o mais difícil é a interseccionalidade”* (CMNM-OE); *“interseccionalidade é um termo para mim desconhecido, mas vou em cima da palavra, tem a ver com a questão das escolhas, escolhas sexuais das crianças ou não?”* (JSO-PR); *“Isso não sei o que é que é!”* (AFCA-PR); *“[rsrs] a orientação educacional, do recebimento dos pais, isso? Esse trabalho social?”* (MCSF-DG); *“os outros eu não sei”, “eu nunca trabalhei sobre isso”* dizem CCR-AE e MPSS-AE, respectivamente referindo-se aos conceitos interseccionalidade e transversalidade. MSB-AE e MCFO-PR não se referem aos termos fixando-se somente no termo interdisciplinaridade. No instante da entrevista MSB-AE solicita retirar-se da entrevista, pois tem que pegar sua filha na escola e

⁶³ A Prof. RTRA-PR entendeu intersexualidade ao invés de interseccionalidade quando foi realizada a pergunta durante a entrevista.

MCFO-PR lembra que já deu a hora para voltar à tarde. No não-dito pode ser uma forma de “escapar” às próximas perguntas?

Ainda, de acordo com DaMatta (1978) e Velho (1978), aquilo que está próximo, na maioria das vezes, está embaçado pelos preconceitos, hábitos e estereótipos que formam a rotina do senso comum; ao contrário, aquilo que está distante, relativo a uma outra sociedade e cultura, como por exemplo, o estilo de vida pode ser conhecido em decorrência da intensidade e frequência com que é noticiado e representado pela televisão, cinema, jornal etc.

Assim como o termo Transversalidade também foi considerado desconhecido no primeiro momento da pergunta: “*eu nunca trabalhei sobre isso*” (RMCCO-PR); “*transversalidade, eu acho que ... tem uma importância; você trabalhar com o que está acontecendo na sociedade, dentro do contexto da criança...*” (RTRA-PR); “*Isso, transversalidade, também teve muito estudo, muito trabalho nessa área, mas que também não é aplicado*” (CMNM-OE); “*já transversalidade não sei não!*” (JSO-PR); “*Transversalidade é um assunto que vai atravessando as matérias, não é isso?*” (AFCA-PR); “*Acho que transversalidade seria o que você determina um tema que vá atender a essa interdisciplinaridade*” (MCSF-DG). Já a Prof. BFC-PR disse que sabia chamando atenção para o período do final dos anos 1990 em que os temas transversais foram trabalhados nas escolas:

Transversalidade eu sei porque a gente trabalhou muitos anos com currículos transversais e [...] você dá um texto e aí aproveita aquele texto para isso, para História, para Geografia, para aprender como se escreve e vai uma coisa pegando a outra.

Para as professoras que diziam não saber o que era o termo transversalidade, citava “Temas Transversais” e, assim, havia a lembrança do que significa, assunto antigo que “*brevemente*” passou pela escola quando o tema era pluralidade cultural: “*só na época que saiu os temas transversais, que aí foi obrigado a montar trabalhos em cima dos temas e depois disso tudo se passou*” (CMNM-OP); “*uma parte, uma parte, acho que não como deveria, acho que a gente poderia até trabalhar mais, mas eu acho que é muito pouco inserido... demanda outras questões. Até por falta mesmo de conhecimento por a gente não ter muito acesso a esse tema também*” (MPSS-AE); “*agora foi! Sim os temas transversais. Na outra escola a gente trabalhava com os temas transversais, fazia projetos*” (JSO-PR). Já a Prof. AFCA-PR comparou a transversalidade com o currículo oculto. Considerado oculto porque não podia citar em seu planejamento como conteúdo, mas estava presente a partir do momento que

era acionado em sala de aula por uma situação na hora do recreio ou até mesmo no debate dos conteúdos abordados. Diz a professora sobre os temas transversais:

[...] trata porque está presente de alguma forma porque quando eles colocam certas coisas que a gente tem que trabalhar parece meio redundante, porque tem coisas que parece redundante porque vai ter que entrar, naturalmente faz parte, vai entrar, quando você está falando de assuntos e vai puxar outras coisas você vai ter que abordar aquilo porque pelo menos quando a criança pergunta alguma coisa, você está falando deste assunto e ela relacionou por algum motivo a uma outra coisa e ela pergunta, eu respondo a ela, e eu respondo para o grupo e todo mundo participa e acrescenta, porque a gente tem que aproveitar essa curiosidade, então eu acho que é natural de sala de aula isso acontecer, não tem que dizer: “você precisa trabalhar com isso” porque isso está no nosso meio de qualquer forma, faz parte, a gente só precisa ter um pouco mais de atenção de não ficar presa assim no meu conteúdo, não vou sair disso, não, pelo contrário a gente tem que abraçar tudo! Tá entrando, vai entrando, traz, puxa, e vai colocando tudo ali.

O currículo oculto é definido por Giroux (1986, p. 71), como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos implicitamente por meio do processo de escolarização. Por isso, até as mudanças ocorridas na educação a partir da LDB/1996 e dos movimentos sociais dos anos 1990 e 2000, um conjunto de normas sociais, princípios e valores não apareciam explicitados nos planos educacionais, mas produziam resultados não acadêmicos igualmente significativos na vida discente. Em outros termos, representavam a operacionalização, não declarada, da função social de controle que a escolarização exercia sobre o que a sociedade considerava como legítima, na ordenação e transmissão do conhecimento no processo escolar. De acordo com Torres Santomé (1995), o currículo oculto em uma dada situação histórica chegou a organizar os hábitos e significados do chamado senso comum, com o poder de direcionar indivíduos e grupos, tendo como instrumento ideal a escola, via currículo escolar. Será que o questionamento sobre a necessidade de se trabalhar os temas transversais na escola não seria um retorno a essa perspectiva de revelar o currículo oculto visto que as Prof. demonstram insegurança e dificuldades de trabalharem determinados temas/assuntos que aparecem em sala de aula?

Termo apontado como conhecido por todas as Prof. e Equipe Técnico-Pedagógica é o termo Interdisciplinaridade ao afirmarem mesmo com insegurança, que é um assunto estudado na faculdade e em cursos realizados durante a atuação no magistério, de acordo com a Orientadora Pedagógica, “é uma coisa mais fácil de ser aplicada, mas que não quer dizer que seja aplicada por ele”, não definindo o termo. (CMNM-OP). Assim como, apontam que conseguem visualizar que praticam na ação

docente, no caso as professoras, definem: “[...] eu acho que você está fazendo um conjunto de todas as disciplinas juntas, não é isso? [...] isso pode acontecer por conta acho do professor, na maneira que ele está explicando mesmo, ele puxa outras disciplinas dentro do conteúdo dele, e ele expande o assunto. Eu entendo dessa forma, não sei se estou certa [rsrs]” (MPSS-AE); “[...] eu procuro trabalhar, né, eu trago um assunto, às vezes estou dando um conteúdo que é português, mas nada me impede de eu levar os temas para outras áreas [...]” (VCSB-PR); “[...] estar intercalando; às vezes é um assunto que pode estar prolongando para outras disciplinas, é bem amplo” (JSO-PR); “a interdisciplinaridade [...] é mais interessante de tratar, é mais fácil porque a gente faz sem perceber muitas vezes, né, porque você está tratando um assunto na sala de aula e lembra de alguma coisa relacionada e aí traz aquilo, eu gosto muito de fazer assim, a gente está tendo aula de ciências está falando da água e a gente falou da importância de regar as plantas lá na geografia porque tinha que regar as plantas, está trazendo tudo isso e é interessante ver que as crianças lembram [...]” (AFCA-PR); “Eu acho que a interdisciplinaridade é quando atravessa uma matéria na outra. A ciências, com matemática, com português” (CCR-AE); “é para trabalhar um tema em várias disciplinas, né? E aponta o mesmo assunto de diversas maneiras, né? E aí é legal por isso”. (MSB-AE); “[...] é você trabalhar o mesmo assunto nas várias áreas, por exemplo, se eu der matemática, vou ver o número de famílias que tem na casa dele, entendeu, quantas coisas eles trabalham lá, que eles têm, objetos, se for da alfa; na história, a profissão do pai; nas ciências, vou trabalhar a higiene na família; é tudo dentro, os conteúdos todos interdisciplinares, juntos, é você trabalhar um conteúdo dentro de todas as áreas” (RMCCO-R); “[...] é o trabalho feito onde todos trabalham a mesma situação. Ah, o professor de português lançou um texto, só o português pode trabalhar? Não, matemática também pode trabalhar, então interdisciplinaridade seria isso, todos trabalhando em conjunto.” (MCSF-DG).

As professoras ilustram a dificuldade de definir o termo ao transitar pela transversalidade, o que nos indica que a tentativa de superar o paradigma da disciplinaridade pode ter feito surgir outro, o do esvaziamento das disciplinas a medida em que a proposta horizontal e interdisciplinar acaba por integrar as disciplinas superficialmente na organização escolar.

As falas não reconhecem as disciplinas como áreas de conhecimento que se completam visando superar a compartimentalização dos saberes e que a interdisciplinaridade é justamente o esforço de se colocar em prática esse reconhecimento, não valorizando a matemática e o português em detrimento das demais disciplinas, assim como, desvalorizando o trabalho em equipe e integrado com a professora de Educação Física, os Professores de Apoio Especializado, a professora da Sala de Leitura.

A Prof. MCSF-DG ao definir interdisciplinaridade relaciona o termo ao trabalho conjunto, mas mantém o conceito envolto na transversalidade.

As Prof. Regentes entrevistadas (JSO-PR, BFC-PR, MCFO-PR, RTRA-PR, AFCA-PR, RMCCO-PR, VCSB-PR) valorizam a leitura e a escrita, portanto, a prática disciplinar justificada em suas falas pelas dificuldades do sistema de ciclos fazem com que privilegiem a área do Português em detrimento das demais disciplinas assim como apontam a falta de tempo para articularem projetos pedagógicos em conjunto com as demais turmas no cotidiano escolar. Ocorrendo somente quando é determinação da Direção Geral e/ou da Secretaria Municipal de Educação.

A Prof. Orientadora Educacional SFF-OE diz que conhece os três termos e os define com uma única palavra: “*respeito*”, apontando que esse é o grande desafio que encontra no discurso da educação que só será superado quando “*o ser humano aprender a respeitar o outro.*”

VCSB-PR não responde o que entende por cada termo individualmente como as demais professoras tentaram fazer, lê a pergunta em voz alta “*o que você entende por interseccionalidade interdisciplinar e transversal?*” Ao fazer uma relação com a prática pedagógica, na tentativa de responder à questão, destaca que procura articular os conteúdos escolares com os temas que surgem no dia a dia de sala de aula. O que nos faz pensar que essa prática fica muito a mercê ao que surge no cotidiano de sala de aula e somente aí há a ação de desenvolver um debate ou intervenção pedagógica para proteção, pois é feito de forma inconsciente. Ao mesmo tempo sua fala registra a prevenção de algumas questões já identificadas na realidade da escola na turma em que se encontra atualmente e nas turmas anteriores, estabelecendo parceria com o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)⁶⁴ realizando

⁶⁴ O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) é um programa sustentado pelo esforço cooperativo entre a Polícia Militar, a Escola e a Família presente em todo o país, objetiva evitar que crianças e adolescentes, em fase escolar, iniciem uso abusivo das diversas drogas existentes na

semanalmente palestras na turma sobre assuntos relacionados a questões familiares e interpessoais, uso de drogas, *bullying*, preconceito; e, com os alunos do Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT), que realizam residência pedagógica por meio das oficinas “*contação de histórias, espaço maker e brinquedoteca*”.

Neste ponto destaca-se em sua fala, assim como nas falas de Prof. AFCA-PR, RMCCO-PR, MCFO-PR, RTRA-PR a importância da escola desempenhar um papel mais ativo como espaço de resistência e de denúncia, indicando o “forte compromisso social e político” das professoras, ao articularem conscientemente um “currículo integrado”, pois o conhecimento “que está sendo construído na atualidade demanda um sistema escolar capaz de educar uma cidadania para aprender a se mover na complexidade, para ensinar a conviver na incerteza”. (TORRES SANTOMÉ, 2011 *apud* SILVA e DELBONI, 2012, p. 280).

Mesmo desconhecendo os três termos teoricamente todas as professoras consideram que é possível, “*sim*”, realizar uma prática pedagógica “interseccional interdisciplinar e transversal”. Segundo a Prof. JSO-PR é possível tal prática pedagógica aproximar-se dos desafios da escola da complexa realidade escolar, mas para isso

[...] precisa muito de dedicação, muita paixão, você tem que estar apaixonada por aquilo, entendeu e essa turma está me trazendo isso, essa vontade. A turma da tarde já é diferente, a maioria consegue ler, tem uns três ou quatro lá que não conseguem ler, só que aqueles que conseguem ler estão me dando mais trabalho do que esses; estes são agitados mas os de tarde são muito mais, até eu estou jogando isso para eles, não gosto, mas eu comparei, a turma da manhã, eu falei da dificuldades deles, eles estão felizes porque eles estão começando a fazer sozinhos, tudo que eles querem fazer o dever fazem sozinhos, mostrar que conseguiu, “consegui ler, consegui fazer uma frase”, “você que conseguem , ficam de graça”, às vezes eu jogo essa responsabilidade para eles acordarem, entendeu, então assim...

Entre esses desafios, o que foi unanimemente citado foi o “*problema familiar*”, “*abandono familiar*”, acompanhado dos problemas de aprendizagem dos alunos matriculados, a questão da disciplina e a autoestima. Muitas crianças são criadas por avós/tios, estudam na escola com mais um ou dois irmãos, moram em localidades de risco e apresentam elevado número de faltas, são repetentes, se sentem discriminados, apresentam problemas neurológicos identificados pelas professoras⁶⁵

sociedade, despertando a consciência também para a questão da violência. A rede municipal de São Gonçalo realizou a formatura no último dia 05 de julho do corrente ano de 300 discentes. (MOREIRA e TRINDADE, 2015; SÃO GONÇALO, 2019).

⁶⁵As Prof. MPSS-AE, BFC-PR, AFCA-PR, a partir das necessidades identificadas nas turmas nos últimos anos de magistério procuraram realizar Cursos de Pós-Graduação que as auxiliassem a

e pela orientação educacional – apesar de não terem formação específica para diagnosticar –, outras crianças apresentam laudos, são muito agitadas, ansiosas, sem noções básicas de higiene etc. (JSO-PR, VCSB-PR, SFF-OE, RTRA-PR, BFC-PR, CMNM-OP, AFCA-PR, RMCCO-PR). Além desses desafios que precisam ser superados, o que seria necessário para se colocar em ação a prática pedagógica “interseccional interdisciplinar e transversal”? Respondem, o “*respeito*” (SFF-OE); “[...] dá trabalho você sair da mesmice, [...] sair do cuspe e giz [...] mas acho que o rendimento seria muito maior, [...] se saísse da sala de aula, se ultrapassar a questão da sala de aula [...]” (MCSF-DG); “*eu acho que a gente deveria ter alguns projetos relacionados a esse plano para que a gente possa vir aplicar [...]*” (MPSS-AE); “*através de projetos, né!*” (CCR-AE).

As professoras que atuam nos primeiros anos de escolaridade do 1º segmento do Ensino Fundamental têm formação generalista, cursaram Formação de Professores no nível Médio e/ou Pedagogia, em nível Superior. Essa formação possibilita que lecionem as mais variadas disciplinas que compõem a grade curricular dos anos de escolaridade em que vão atuar, do 1º ao 5º ano.

Possíveis falhas na formação do conhecimento específico na formação das professoras para os anos iniciais da Educação Básica podem indicar a ocorrência de problemas conceituais tanto nos Cursos de Ensino Médio quanto no Ensino Superior. (MEGLHIORATTI, BORTOLOZZI e CALDEIRA, 2005; BULOS e JESUS, 2006).

A possível insegurança, percebida nas falas das professoras em torno dos conceitos presentes na perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal”, pode acarretar a compreensão da interdisciplinaridade como transversalidade e talvez por isso as professoras não consigam definir, não considerando o termo familiar. Talvez por isso, também se perceba a ausência em suas falas da presença das equipes multiprofissionais, ao deixarem de citar a parceria entre elas, Professoras de Apoio Especializado e Professoras Regentes, mesmo elas se encontrando juntas em sala de aula; deixam também de pensar na articulação com outros profissionais, como por exemplo, os de Saúde vinculados ao Programa Saúde da Família (PSF), que vão à escola para desenvolver palestras sobre os temas mutilação e suicídio; os professores

desenvolver um trabalho diferenciado com determinados alunos mesmo sabendo que não têm habilitação específica/autorização para realizar diagnósticos, mas entendem que é uma forma que encontraram para ajudar as crianças em suas dificuldades de aprendizagem.

do PROERD e PROFESP que visam o desenvolvimento de um projeto específico e/ou comum a todos da escola (1º e 2º segmentos do EF).

É recorrente a culpabilização das famílias. Toda vez que uma pergunta era feita as professoras normalmente procuravam destacar o (não) envolvimento ou participação dos responsáveis na educação dos alunos – o que era medido pelo comparecimento às reuniões de pais/responsáveis (VCSB-PR, RTRA-PR, BFC-PR, JSO-PR), por saber o nome da professora (VCSB-PR), pela atenção dada à comunicação escola-casa, referente a comparecer às reuniões específicas com a Orientação Educacional (SFF-OE, CMNM-OP, BFC-PR, JSO-PR, RMCCO-PR, VCSB-PR, MSB-AE), atendimento aos encaminhamentos aos setores, como o Centro de Inclusão Municipal Hellen Keller (CIM)⁶⁶ (SFF-OE, CMNM-OP, BFC-PR, JSO-PR, VCSB-PR, AFCA-PR, MSB-AE), por exemplo, e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e avaliações compreendendo que assim não se sentiriam sozinhas no processo ensino-aprendizagem (BFCA-PR, RTRA-PR, JSO-PR, AFCA-PR, RMCCO-PR, VCSB-PR).

Há a crença de que a família influencia na política escolar, ou seja, na qualidade do ensino, onde a relação responsáveis/pais e Professoras é direta e mútua na perspectiva da continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escola.

Poderíamos inserir neste debate as categorias interseccionalidade e intersetorialidade para compreender essa relação tão presente nas falas das Prof. de culpabilização das famílias. Os dois eixos que atuam aqui, escola e família, estão subordinados entre si, mas ao mesmo tempo estão articulados à sistemas de classe, raça e gênero que reforçam desigualdades básicas na sociedade.

Como apontado anteriormente na tentativa de aproximação de uma gestão democrática que respeite a diversidade e a multiculturalidade, as escolas adotaram como instrumento de aproximação o Projeto Político Pedagógico possibilitando que os eixos citados, escola e família, o adotem como política pública para estabelecer o diálogo entre poder público municipal, comunidade escolar e família. No entanto, as professoras recorrem aos responsáveis dos alunos quando se sentem frustradas e impotentes diante das dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar. Culpam a ausência da família pelas dificuldades dos

⁶⁶O CIM ganhou nova sede no Bairro do Vila Lage/São Gonçalo, em 2007. Oferece serviços especializados de pedagogia, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, arteterapia e musicoterapia, entre outras especialidades aos alunos da educação básica. (MOREIRA e TRINDADE, 2015).

alunos porque as professoras têm sido culpadas implícita ou explicitamente pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos familiares pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar, como citado por AFCA-PR e SFF-OE.

Além disso, carecem de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva devido às próprias condições adversas da vida e do trabalho, que as levam, contraditória e simultaneamente a promover a aprendizagem dos alunos e avaliá-los segundo o modelo da promoção automática. Supõe-se que é perigoso restringir o papel da família no cumprimento do dever de casa e do sucesso escolar ao acompanhamento de todas as reuniões escolares, como sugerido pelas Professoras e sem a construção de um canal para ouvir e conhecer efetivamente essas famílias. Em suma, se os resultados são insatisfatórios ou deficientes, seja em termos individuais/familiares ou institucionais/escolares, ou se há conflitos entre o currículo escolar e a educação doméstica, então há problemas que precisam ser debatidos entre todos os envolvidos. Mas alguém tem que começar!

Portanto, a relação escola-família-professoras depende basicamente de consenso entre filosofia e currículo, ou seja, adesão dos responsáveis e professoras ao Projeto Político Pedagógico da escola, e de consciência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares. Essa relação também comporta tensões e conflitos, pois alguns responsáveis participam mais que outros; e as professoras se sentem sozinhas e desejam a ajuda deles, mas se ressentem quando este envolvimento interfere no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional.

Outro ponto destacado pelas professoras está relacionado ao cotidiano escolar que apresenta diferentes formas de violência na conduta dos alunos e nas condições de vida que possuem fora da escola, moradores de bairros de São Gonçalo, como por exemplo o bairro Santa Izabel, Morro Menino Deus, Favela do Salgueiro, Favela do Boaçú, caracterizados pela violência urbana, que estariam interferindo no trabalho educativo ou mesmo inviabilizando-o. (CCR-AE; RTRA-PR).

As informações sobre o entorno escolar e sobre as localidades da moradia dos alunos, relatadas pelas professoras evidenciam que os bairros onde estes residem e onde a escola está localizada são marcados por situações de violência fortemente associadas à presença do tráfico de drogas. Essa realidade externa parece adentrar os muros escolares de três formas distintas: de um lado, trazendo incertezas e riscos

para as professoras e equipe técnico pedagógica e impedindo a ação educativa no como abordar determinadas questões em sala de aula porque algumas crianças têm pai, mãe ou algum outro parente preso ou envolvido com o tráfico; ou ainda porque sabem que pai e filho (aluno da escola) roubam no comércio em frente à escola (RMCCO-PR, MCFO-PR), ou que a família vende o kit escolar deixando a criança sem material em sala de aula ou ainda se utiliza da bolsa família que é destinada a criança para outra finalidade, como por exemplo “fazer tatuagem, fazer cabelo” (RTRA-PR); de outro lado, agindo, sobretudo, nas representações e práticas dos profissionais da escola. Isso porque a ameaça que constitui esse externo, na forma de violência, permeia fortemente as concepções dos profissionais sobre sua clientela e sobre os fins da educação e os meios da educação para realizá-los. Por último, o impedimento dos alunos irem para a escola quando o bairro está “fechado” pelo tráfico, em guerra de facções ou quando o poder público procura retomar a localidade. (RUOTTI, 2010).

Nos últimos vinte (20) anos fortaleceu-se um problema social iniciado em meados do século XX, transformando um grande número de escolas, em um “cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo” (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA, 2006, p. 29). Cenário esse justificado por questões, inicialmente, disciplinares, depois sob o foco da delinquência e/ou transgressão e, atualmente, no contexto de globalização como um fenômeno de exclusão social.

Compreendendo que esse cenário se apresenta muito discutido em etapas entre os jovens e adolescentes, portanto, entre alunos matriculados no 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio, independente de classe social, as professoras entrevistadas apontam que cada vez mais esse cenário se apresenta na base, no 1º segmento do ensino fundamental. O cotidiano escolar tem sido marcado pela vida em sociedade, pois SFF-OE, JSO, AFCA-PR, VCSB-PR consideram que seus alunos expressam no ambiente escolar fragmentos de uma realidade vivida, quase sempre, oriunda de uma rotina social cercada pela marginalização ao citar a comunidade onde moram, sem falar da família quando se referem a rotina em que essas crianças vivem de abandono, falta de carinho, tristeza pela separação dos pais etc. Há muitos problemas de violência nas comunidades e dentro da família que são reproduzidos dentro do ambiente escolar.

A escola pública Colégio Municipal Presidente Castello Branco está vulnerável à violência em seu interior, levando em consideração os fatores externos, como por

exemplo, o espaço social em que está inserida é Central, no entanto, a maioria dos alunos vêm de comunidades de risco social em que o tráfico tomou conta e determina a entrada e saída dos moradores da localidade. No período em que realizei as entrevistas a escola ficou fechada porque ocorreu o confronto entre duas facções com a morte de um dos traficantes e a prisão de outro. Durante uma semana muitas crianças deixaram de frequentar a escola por medo, como destaca SFF-OE: “[...] muitas de nossas crianças no mês de março não vieram a escola não porque não quiseram, isso é fato [...]”.

De acordo com AFCA-PR:

O perfil aqui no momento nessa turma sobressaindo é a questão mesmo socioeconômico, a maioria realmente é criança que mora em área de risco, que tem uma realidade muito difícil, pela conversa você percebe que eles vivem e convivem o tempo todo com a violência, eles só falam de arma, eles se colocam de maneira lúdica deles como os personagens das facções, né, “eu sou o chefe porque você é o meu subordinado”, nas brincadeiras deles eles vão colocando isso, e já algum tempo que eu tenho percebido assim, quando eles brincam, “ah eu sou o bandido...” Antigamente o cara queria ser a polícia, agora ele quer ser o bandido, “eu sou o chefe, eu que mando”, aquela coisa assim, a gente vê esse perfil, e, assim pela nossa escola por ser uma escola de Centro então ela recebe crianças de vários bairros que não são nem do Centro, e aí você vê vários cantinhos diferentes, mas que a realidade é a mesma, tem alguém ali que manda, e “tia não pude vir porque fechou, ontem faltei porque não pude descer”, sabe aquelas coisas assim.

Onde fica o nosso direito de ir e vir? As crianças ficam reprovadas por falta porque não existe uma lei que as ampara em situações como essas. Crianças que chegam à escola chorando porque não puderam ir à escola, não compreendem ainda a proteção que seus pais tiveram com suas vidas. Outras mesmo morando em locais de alto risco a família encaminha para a escola, pois não tem com quem deixar. “Novos heróis” fazem parte das brincadeiras de infância das crianças.

De acordo com as professoras quem estuda no Castellinho:

[...] a maioria das crianças que estuda aqui vem da periferia, ou então dos morros vizinhos, do entorno, Morro Menino Deus, da Favela do Salgueiro, entendeu, vem da Favela do Boaçu, a maioria que estuda aqui são essas crianças, porque as crianças que tem poder aquisitivo não estudam aqui, estudam no Santa Terezinha, estudam no Grafite, estudam no Nossa Senhora das Dores, as que moram e tem um padrão de vida... essa escola aqui não atende a essa comunidade do Centro de São Gonçalo. Atende as crianças que estão no entorno que são dos morros, das favelas, dos becos, entendeu, são das outras comunidades, entendeu. (RTRA-PR).

Autores aprofundam essa mudança do desejo de ser policial para ser o chefe do tráfico, o chefe da boca, o bandido, relacionado ao aumento da violência urbana e o impacto na vida das famílias e das crianças, alunos do CMPCB. As brincadeiras são

de bandido e mocinho, aprendem expressões faladas pelos bandidos, isto porque a violência atravessa de modo perverso o bairro em que moram as crianças do Castello Branco, invadindo suas casas, espaços e momentos de brincadeiras. Seu direito de ir e vir é negado, pois convivem com os conflitos entre traficantes e entre traficantes e policiais. Essa convivência produz ações na escola no momento do brincar, nas relações interpessoais com os colegas e professoras conflitantes, confusas, pois oscilam em atitudes que veem os bandidos como bandidos ou como vilões, o que é preocupante na visão das professoras, pois, demonstram em suas falas que seus alunos não confiam na polícia ou por deixá-las a mercê do crime organizado ou por se aliar a ele, em vez de zelar pela segurança e integridade da vida dos cidadãos da comunidade em que moram. (KRAMER, 2002).

A visão de gênero

O questionamento sobre a discussão de gênero na escola e na prática pedagógica obteve retorno de todas as mulheres entrevistadas com exceção das professoras MCFO-PR e RMCCO-PR, pois a questão “qual a sua visão sobre a discussão de gênero na escola” não foi feita diretamente a estas, deixando-as falar sobre suas práticas em torno dos temas pluralidade cultural, gênero, sexualidade e orientação sexual.

As professoras quando questionadas perguntavam “*é a questão atual sobre homem e homem, mulher e mulher?*” ou ainda pediam para repetir e explicar a pergunta, confirmando o que Gatti e Nunes (2009) se referem, à insegurança conceitual. Suas respostas: “*no caso de gênero está falando da sexualidade?*” (JSO-PR); “*Você fala de gênero? Você não está falando só de masculino e feminino? Tudo, uma pessoa, como a criança se vê enquanto ser humano?*” (VCSB-PR); “*Gênero é mais complicado, apesar de que já está na mídia [...] aí se torna mais fácil você estar discutindo isso aqui?*” (CCR-AE); “*Nunca tive discussão de gênero na escola [...] eu me dou muito bem com qualquer pessoa que vier aqui conversar comigo para resolver porque para mim o respeito acima de tudo [...]*” (SFF-OE); “*Olha, também é uma questão que eu acho muito difícil [...]*” (BFC-PR); “*[...] minha geração não está preparada para entrar nesse contexto [...]*” (RTRA-PR), “*bom, acho que ainda está muito no passado [...] em relação a tipo [...] como houve na novela, [...], aquilo ali foi*

um baque para um monte de gente [...] estar no corpo de mulher, mas se sente homem. [...] (MPSS-AE); “não, aqui você fala dessa questão de gênero atual, de opção sexual?” (AFCA-PR).

As falas das mulheres professoras entrevistadas à pergunta levantada nos permite perceber a dificuldade de se referirem às diferenças socialmente construídas entre os gêneros: feminino e masculino. Ao analisar as falas de RTRA-PR e RMCCO-PR as professoras se referirem aos grupos minoritários como os negros no relato de suas histórias, citam como pertencentes ao grupo de mulheres que tiveram dificuldades de ascender aos bancos escolares por serem pobres e acessar a universidade, além do preconceito propriamente dito por conta da cor da pele; já as Prof. VCSB-PR, JSO-PR e MSB-AE citam o preconceito voltado para os homossexuais e as crianças com necessidades especiais.

Existe uma crítica nas falas de JSO-PR e RTRA-PR a respeito da uniformidade na história social que visa privilegiar um único aspecto de sua identidade quando se referem à questão do racismo, a cor e a raça. Destacam os sistemas de privilégio e opressão de um determinado grupo social na história e as relações entre poder e gênero.

Desvelar as possíveis discussões sobre as questões de gênero no 1º segmento do CMPCB foi tarefa difícil, pois mesmo apontando para as professoras, durante as entrevistas, algumas reflexões sobre o que poderia estar no debate em torno da discussão de gênero, as respostas encaminhadas ficaram presas a uma perspectiva de gênero sob o ponto de vista da sexualidade e da orientação sexual. As reflexões relacionadas foram: a interseccionalidade se refere a intersecção do que é comum a um grupo e a outro, nesse caso, o que seria comum a um grupo de meninos e meninas? Poderíamos falar de gênero, de classe social, da questão cultural, porque isso seria a intersecção. Seria possível trabalhar essas questões na escola? O que as crianças têm em comum? O gosto pela brincadeira, as atividades escolares, a realidade social, podemos pensar a mulher sobre outros pontos de vista, a mulher branca, a mulher negra, a mulher índia, a mulher japonesa, chinesa..., o papel do menino e o papel da menina dentro de sala de aula, dentro do brincar, ao se relacionar com o outro em sala e no recreio; o gênero está envolvendo várias situações, pensar a mulher também dentro da sala de aula, tem mais meninos ou mais meninas e como eles interagem entre si... Então a “interseccionalidade interdisciplinar e transversal”

seria pensar a prática docente relacionada a todas essas situações valorizando a diversidade e a pluralidade no ambiente escolar, superando a visão disciplinar por meio da ação integrada e contextualizada.

Tal discussão trouxe ao centro uma situação ocorrida na escola. As professoras CCR-AE, VCSB-PR, MPSS-AE, MSB-AE, CMNM-OP citaram um fato ocorrido no ano de 2018 com uma criança matriculada no 4º ano, turno tarde, e que foi considerado assunto muito delicado entre os professores e equipe técnico-pedagógica. O fato ocorreu com a Orientadora Educacional do 2º segmento que faz um dia no Castellinho, BP-OE⁶⁷, como SFF-OE nos apontou “*a tarde não tem OE, quem está ‘quebrando um galho’ era BP*”. Estava, agora não está mais porque BP-OE é concursada do Município de Maricá e realizava permuta há muito tempo com outra concursada do Município de São Gonçalo e na semana do dia 10 de junho do corrente ano sua permuta foi cancelada tendo que retornar a assumir uma escola em Maricá.

As professoras contam em entrevista e BP-OE, em outro momento, em conversa informal comigo, também comentou que uma criança em 2018 se matriculou no 4º ano e foi identificado pela professora regente que a aluna tinha problemas de baixa visão, o que não havia sido comunicado a ela quando a criança chegou a sala de aula. Foi solicitado então convocar a coordenação para saber mais detalhes sobre a criança. Ao pegarem a ficha de matrícula da criança na secretaria da escola verificaram que havia um laudo médico dizendo que a mesma apresentava baixa visão, era cega, precisava, portanto, de Professor de Apoio Especializado, além dessa informação identificaram que a criança era adotada e tinha um nome social. BP-OE “*muito sem chão*”, sem saber como lidar com a situação, porque nunca havia vivido uma questão como essas, pede uma reunião com direção, coordenação e família da menina para entender o porquê do nome social, pois dizia no documento que a criança havia nascido menino e aos sete (7) anos – ela não lembra ao certo – essa criança recebeu do Juiz o nome social. A reunião ocorreu, as mães da criança compareceram à reunião, e contam que: uma das mães também estava passando pela transição de gênero e o processo de mudança de nome; a criança morava em um abrigo desde pequena com sua irmã; a aluna/criança passou por várias violências no local onde era

⁶⁷BP-OE atendia o setor de Orientação Educacional do 2º segmento do Ensino Fundamental e uma vez por semana no turno da tarde atendia as turmas do Castellinho, 1º segmento. Na semana em que realizaríamos a entrevista com a Prof. Orientadora, BF foi devolvida para o Município de origem impedindo a realização da mesma.

abrigada, e não se reconhecia como menino, souberam que lá dentro do abrigo começaram a orientá-la nesse processo de aceitação da mudança de gênero e hoje ela tem o nome social de uma menina. Parece que essa mudança ocorreu dentro do abrigo mesmo.

Então a reação da Orientadora Educacional BP-OE diante do fato na escola desequilibrou o andamento do turno como confirma a Prof. MPSS-AE. Ela relaciona o caso ao que houve na novela “A Força do Querer”⁶⁸, considerando que

aquilo ali foi um baque para um monte de gente, muita gente não conhecia, muita gente sabia que existia aquela parte da menina nascer se sentindo... estar no corpo de mulher, mas se sente homem. Aqui na escola tem, entendeu e isso ainda é muito complicado esse tema aqui na escola[...] eu não sei te dizer claramente porque não é no turno que eu trabalho, mas escuto algumas professoras, escuto alguns comentários porque é no turno da tarde, parece que existe um menino, não sei se é um menino que se veste de menina. Existe alguma coisa assim. Como não é no turno que eu trabalho então não sei te dizer claramente, mas existe o burburinho do assunto.

Na verdade, esse assunto não é apenas do âmbito do gênero, mas da sexualidade e da orientação sexual. O eixo orientação sexual, sexualidade, gênero e raça identificada na fala de todas as Prof. sobre a aluna transgênero nos faz refletir se na tentativa de “proteção” não estejam criando possíveis relações de discriminação ampliando as desigualdades.

Mesmo achando complicado o assunto a Prof. MPSS-AE considera que a discussão de gênero na escola, por exemplo, entre pais, crianças, professores “deveria existir, não só para as crianças, seria uma coisa boa, para os pais também porque, o que acontece, eles passam para as crianças o pensamento deles” que muitas vezes o pensamento “eu acho que é tradicional”, pois ainda tem aquela ideia de que “homem é homem, [...] brinquedo de menino é um e brinquedo de menina é outro”. (MPSS-AE). Aqui se aproxima da construção social dos papéis de gênero.

Ao mesmo tempo, a professora se coloca em uma posição de aguardo na autorização do marido para conversar em casa sobre tais questões o que ilustra um processo de legitimação da dominação masculina em relação à mulher no campo familiar:

[...] eu acho que não teria essa dificuldade, mesmo tendo... em casa não se conversa sobre sexo.... meu marido não falou comigo sobre nada disso, mas se eu tivesse que passar algum tema, explicar alguma coisa sobre, eu falaria, não teria nenhum bloqueio sobre isso, não. (MPSS-AE).

⁶⁸ A atriz Carol Duarte, pessoa cisgênero (pessoa que nasce homem ou mulher e assim se identifica), interpreta Ivana, um transgênero. A novela Força do Querer foi exibida na Rede Globo de 03 de abril a 21 de outubro de 2017. (A FORÇA DO QUERER, 2019).

O que reforça a ideia dos papéis estereotipados de mulheres e homens como naturais e obrigatórios, aguardando a permissão do homem/marido para discutir/conversar sobre determinado tema em casa/família, isolando-se como mulher que também pode definir o momento de debater o assunto em sua família/casa.

Ampliando esse fato encontramos a fala de CMNM-OP que ao ser questionada sobre a sua visão sobre a discussão de gênero na escola ela diz “*não, para a escola isso ainda é um tabu. Um tabu, e assim, como a gente teve essa situação do aluno trans eu ouvi muito... como é que fala? Qual seria a palavra... não seria tabu a palavra, seria preconceito até dos professores*”. Em sua entrevista deixou claro o preconceito presente entre as professoras, no caso destacado no turno da tarde, mas os comentários foram extensivos ao turno da manhã como podemos verificar nas falas das demais entrevistadas:

A gente recebeu o aluno no meado do ano passado, em agosto mais ou menos, ouvi professor dizendo que não ficaria com o aluno, porque tinha uma certa restrição ao assunto porque não aceitava a transsexualidade, então discutir gênero fica muito mais difícil. [rsrs] (CMNM-OP).

Ao ser questionada se a professora dela no período em que ela frequentou em 2018, aceitou, naquele momento, CMNM-OP respondeu que em 2019 a aluna não estava frequentando por conta do “*problema de visão, de cegueira*” e estava até recentemente sem professor de apoio por isso não estava frequentando a escola, “*mas está matriculada*”. Seria uma maneira de resolver sem resolver? Sobre a aceitação da Professora Regente da época em que a recebeu em sala e após a reunião ocorrida com Direção, OE, OP e Família, diz que a mesma “*fez muitos questionamentos, porque não conseguia ver isso, né, mas aceitou. Eu sou assim uma pessoa que eu acho que tem que aceitar muito a pessoa independente do que ela quer ser.[...]*”.

A menina hoje retornou à escola, no 2º bimestre de 2019, sendo acompanhada por um Prof. de Apoio Especializado cego com quem vai aprender braille. Boas notícias porque retorna ao ambiente escolar. Mas no campo familiar as informações são que as mães que estavam com sua guarda a devolveram ao abrigo, não quiseram mais permanecer com a adoção de CI⁶⁹ e sua irmã. Ser pesquisadora privilegiada tem realmente vantagens, pois tive contato com CI no dia em que retornou à escola, pois

⁶⁹ Visando manter o anonimato utilizarei a sigla CI para identificar a menina transgênero.

me encontrava na coordenação onde atuo na hora em que a Psicóloga a trouxe para a aula na sala de recursos localizada no prédio do 2º segmento do EF. Nesse mesmo dia a coordenação da educação especial da escola e direção reuniu-se com psicóloga e os representantes do abrigo, para onde retornou com sua irmã para acompanharem a história dessa criança que hoje está com 10 anos e há pouco tempo tentou se mutilar, cortar o órgão sexual e se matar. Como é difícil compreender a situação em que essa criança se encontra! Uma hora adotada, outra hora devolvida! Que difícil para essa criança com tão pouca idade, 7 ou 8 anos, passar pela transição do nome social, será que avaliaram com cuidado o desenvolvimento emocional de CI antes da tomada de decisão? Por que decidir tão cedo?

Segundo CCR-AE apesar de se vestir de menina com um laço no cabelo, “*ela tinha todo o jeito de menino*”. E as crianças não perceberam além da sua deficiência visual porquê, de acordo com a Prof. “*acho que o foco maior foi a deficiência visual dela, por isso também eles não notaram, não perceberam, porque senão eles iam massacrar[...]*”. Para MSB-AE quando a criança chegou no Castellinho percebeu que tinha alguma coisa diferente apesar de usar roupa de mulher, mas tinha jeito de andar de homem e isso chamava sua atenção.

Não sei como os meninos não assimilaram isso, ainda mais por a turma dela ser de maiores, mas no começo foi uma história bem chata porque não queriam falar para gente, disseram que quem tinha direito de saber era só a professora da turma. Aí deu uma certa confusão. Não foi aberto adequadamente do jeito que tinha que ser. Tinham que ter feito reunião, chamado os professores para poder conversar sobre, né? E deu uma certa confusão. E os alunos sabiam, mais ou menos eu acho, que por conta de ser especial e ficar com professora de apoio, eles achavam engraçado porque às vezes ela vinha com uns panos na cabeça, enrolados, para dizer que tinha o cabelo grande porque o cabelo era meio crespo, curtinho. Aí foi até que eu falei com a professora: “Olha, pede para ela não vir com esse cabelo”. Porque já estava sendo vexatório para ela porque as crianças – graças a Deus ela não via por não ter visão – mas as crianças ficavam zoando assim, zombando por trás, né?

Ao ser questionada se as crianças estavam percebendo algo diferente por causa do cabelo ou propriamente pela sua orientação sexual? MSB-AE diz que foi mais por conta da roupa que usava que a expunha mais:

Isso. E ela colocava uma calça rosa legging bem colada, dava para ver que tinha alguma coisa, aí foi até quando eu falei com Fernanda: “Fernanda, pede para a mãe botar um short jeans, alguma coisa para poder não ver”. Porque esses meninos maiores, enormes, da sala de Y⁷⁰ no ano passado, se eles soubessem acho que iam zoar ela o ano todo, né? Ia ser pior para ela por contado preconceito.

⁷⁰ Y é uma Prof. citada que não autorizou o uso do nome para o nosso estudo.

A possível preocupação excessiva das professoras MSB-AE e CCR-AE nos faz refletir sobre o papel da equipe técnico pedagógica, Direção Geral, Orientação Pedagógica e Orientação Educacional que poderiam trazer para a pauta das reuniões o assunto possibilitando discutir os estereótipos de gênero e seus antagonismos no cotidiano escolar, o modo velado e ambíguo que muitas vezes os significados de gênero assumem na escola. O que as falas dessas e das outras professoras demonstram é uma tentativa de controlar, esconder a sexualidade que entendem como desviante, uma possível visão hegemônica conservadora.

A Orientadora Pedagógica na época ficou muito surpresa com a reação de algumas professoras diante do caso,

até porque eu não esperava a rejeição de alguns professores, assim de dizer, “ah não aceito, não pode ser”; até concordo de ser uma criança ainda, mas a gente tem que analisar e ver o que realmente tem nessa criança, né, ela é diferente e o que que levou ela a ser diferente? Você criar o preconceito nem ouvir, nem procurar saber o que levou a essa mudança e criar o preconceito sem procurar saber. (CMNM-OP).

VCSB-PR também se refere ao fato ocorrido no turno da tarde, mas antes levanta alguns questionamentos:

é bem complicado de falar, porque isso tem uma visão histórica, isso não foi construído agora, tem uma cultura por traz disso tudo. O ser humano independente de sexo, masculino e feminino, ele tem que ser respeitado na sua especificidade, e a gente tem encontrado hoje crianças, meninas ou meninos que às vezes não se reconhecem como tal, isso tem demais aqui e aí fora e você acaba encontrado uma barreira muito grande porque é complicada de falar, as pessoas falam, mas é uma coisa muito complicada de falar, de aceitar porque tem a religião envolvida, é um fator muito complicado.

A Prof. MCFO-PR também concorda com a questão do respeito à “*individualidade de cada um*”. Após localizar a discussão como algo que não é de agora e que está relacionada a questões religiosas e por isso muitas vezes não avançam, a Prof. VCSB-PR lembra o caso fazendo suas considerações sobre a discussão de gênero nos tempos atuais, pois também é mãe:

Nós temos uma criança aqui a tarde que é um menino, mas ele se vê menina, tem 9 anos, ele é deficiente visual, então assim eu acho que é bem complicado para ele também se ver assim, acho que nasceu no corpo errado, a pessoa fala assim: nasceu no corpo errado, me olho no espelho e não me vejo menino, existe uma mentalidade toda feminina; e a questão do bullying, a questão realmente da violência, dos homicídios contra os gays, a falta de respeito, a aceitação da família, a aceitação que começa dentro de casa mesmo, muitos filhos não comentam isso com os pais.

E como mãe também tem suas experiências para contar, situações de como vai se comportar diante da família, da opinião dos outros, das amigas e diante do seu próprio filho. Como a professora mesma diz a aceitação vem de casa e a reflexão também deve vir. Assim para ilustrar uma situação fora da escola, mas que invade a escola todos os dias, VCSB-PR relata sua experiência como mãe de uma criança adotada:

Eu passei uma situação com o meu filho, meu filho tem três anos e meio, meu filho gosta muito de boneca, então eu comprei uma boneca para ele porque ele pegou a boneca lá no mercado e abriu a boneca e tive que pagar depois que está aberta a caixa tive que pagar a boneca, a própria família falou: “você comprou uma boneca para o seu filho?” Qual o problema? O homem hoje não cuida do seu próprio filho? O homem hoje não está assumindo o papel dentro de casa que antigamente era das mulheres que era cozinhar, arrumar a casa, cuidar do filho, hoje os homens estão assumindo isso, e assumindo muito bem! Então comprei essa boneca, teve esse problema porque eu comprei a boneca; levei a boneca esses dias para a piscina porque ele me pediu e como toda a criança gosta de brincar com o brinquedo de outra criança ele largou a boneca e foi brincar com outro brinquedo e pegaram a boneca dele com a mamadeira e ele falou: “é meu, é meu!” E eu estou fora da piscina e estou só observando. Aí veio uma mãe, uma senhora na piscina tentando tirar a boneca do meu filho, “a boneca não é sua, a boneca é daquela menina, lá; a boneca é de menina”. Aí eu cheguei: “o que está acontecendo?” “Ele está pegando a boneca que deve ser da coleguinha”. “Não minha senhora, me desculpe, a boneca é do meu filho inclusive a mamadeira é da boneca, ele gosta de cuidar, de dar mamadeira para a boneca, como nós fazemos com ele, toma mamadeira, a papinha”. Isso é visto como preconceito como se eu estivesse estimulando o meu filho a futuramente ser homossexual, a se tornar... não sei o que é a mentalidade, eu não penso assim, já pensei! A gente tem esse preconceito [...].

A Prof. JSO-PR que é mais nova que RTRA-PR também não se vê preparada para os “novos”/atuais tempos. Durante a entrevista fala de suas duas filhas, uma de 15 e outra de 10 anos com quem já realiza conversas sobre assuntos de sexualidade, que lembra que não tinha com sua mãe quando tinha a idade delas. Acabava sabendo pelas amigas.

Minha filha fala que eu sou muito tradicionalista, que eu parei no tempo, jovem é sempre assim; porque eu falei para ela: “Ana Júlia nós somos de gerações diferentes, eu sou do século XX e você do século XXI”, então estava vendo comercial e duas meninas se beijando, e ela, “mãe, o que é que tem”; “Ana Julia sempre me vai causar espanto porque eu não cresci vendo isso”. Eu acho, assim, eu não discrimino, mas particularmente, eu acho, assim, se a criança vai demonstrar desde o início você vai direcionando a criança, entendeu; eu gostaria muito que ficasse só num gênero, a criança, sei lá, a criança aprende como? Observando. Então se o KK⁷¹ da tarde está todo assim ele diz “eu gosto de me vestir de mulher”, que tipo de brincadeira ele está fazendo em casa e os pais não estão vendo, não estão chegando junto, entendeu.

⁷¹ Utilizaremos a sigla KK para identificação do nome do aluno citado pela Prof. JSO-PR.

A Professora voltou a falar do KK, um aluno do turno da tarde que tem Transtorno de Déficit de Atenção (TDH), dizendo que de certa forma tenta protegê-lo por conta dos seus modos de andar e falar,

[...] tento não destacar aquilo nele para as crianças perceberem, eu só falo, fica sentado direito, tenha modos; acho que minha filha tem razão em falar que eu sou um pouco preconceituosa porque eu acho uma covardia ver uma criança já com essa tendência, entendeu, a criança não conhece nada do mundo ainda, ela precisa ser estimulada para poder ter essa tendência; eu posso estar totalmente errada agora, “oh, o que você falou está totalmente errado, preconceituoso”, pode gerar muita raiva em quem me ouvir agora, mas sei lá, como a criança aprende observando muito, então, ainda dá tempo de correr atrás.

A discussão de gênero apresenta sua especificidade no debate entre os estudos feministas, mas ao mesmo tempo apresenta estreita articulação com a sexualidade. Nas falas das professoras fica nítida a dificuldade de acentuarem o caráter social das diferenças entre os sexos, além de apontar para a impossibilidade de se ancorar no sexo – como características físicas e biológicas dos corpos – as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens em uma perspectiva cultural, ou seja, multicultural. Essa dificuldade também percebida no que tange à sexualidade associada à natureza ou à biologia sendo difícil admitir que a sexualidade também é construída culturalmente.

Segundo Louro (2011, p. 64),

aproximamos, portanto, gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais ou bissexuais, a expressar novos desejos através de determinados comportamento, gesto etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das percepções religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina. Enfim, uma porção de espaços e instâncias exercitam pedagogias culturais ou, para o que nos interessa neste momento, exercitam pedagogias de gênero e sexualidade.

Não seria papel da escola, representada pelas professoras e a equipe técnico pedagógica voltar-se para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos que possibilitassem uma determinada identidade de gênero e sexualidade fosse compreendida como legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes?

De acordo com as entrevistas o que nos parece tocar mais diretamente o papel da escola o que se tem dito ou feito em relação, à diversidade cultural, em especial,

as demandas de gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual tem ficado muito mais no campo do silêncio e da tolerância o que pode caracterizar as suposições que impregnam o discurso sobre a “ideologia de gênero” ao naturalizar os lugares sociais de homens e mulheres como únicas representações sociais anulando qualquer outra forma de manifestação de identidade de gênero.

Na escola JSO-PR destaca que a discriminação existe entre eles, entre as crianças e que a escola não realiza nenhum trabalho para prevenir ou intervir caso perceba alguma situação entre as crianças:

só entre eles, se eles perceberem que o menino, a menina não, engraçado, se a menina tem essa tendência isso vai aflorar mais tarde, eu acho, não vejo menina assim na idade deles de 8, 9, 10 anos, já com jeitinho, é raro, você ver uma menina com jeito, “ah, aquela menina tem um jeito de menino”, é raro, já o menino é muito mais evidente; se a escola faz algum trabalho específico? Não, não fala!

Os estudos de Louro (2011, p. 67) apontam que as práticas afetivas entre meninas/mulheres são exercidas em nossa cultura de modo mais intenso ou visível não sendo alvo de tanta atenção como entre meninos/homens. A homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível porque “abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de ‘abrir o coração’ para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura”. No entanto, não se espera, ou melhor, não se quer que essas mesmas práticas sejam estimuladas entre os meninos ou entre os homens, sendo manifestados de outras formas, como praticado por gestos de violência, empurrões, falas agressivas etc.

O processo de heteronormatividade se torna visível na escola na ação docente na formação das filas para ao refeitório lanchar/almoçar, recreio, menino senta em sala de aula com menino e menina senta com menina, existem jogos de menina e jogos de menino. Então, apesar de não haver a compreensão do conceito, as professoras apresentam em suas falas a lógica dicotômica, os discursos e práticas que constituem o processo de masculinização que implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino; essa negação se expressa por não citar em suas práticas o papel da mulher na sociedade e em sala de aula.

Vale lembrar, todas as mulheres entrevistadas pertencem a lugares heteronormativos, de classe média urbana e, em sua maioria, cristãs.

Como citado anteriormente AFCA-PR diz, não se fala dessa questão de gênero atual, de “*opção sexual*”, ou seja, de orientação sexual justificando que é por causa

da idade das crianças, no entanto, já recebeu na escola em reuniões de responsáveis pessoas do mesmo sexo e não teve nenhum problema com isso,

pais que são do mesmo gênero, eu recebi em reuniões, alunos falarem “ah minha mãe e minha tia”, do sexo masculino não recebi ninguém, mas do sexo feminino sempre recebi várias, que era a mãe e a tia; às vezes a tia vinha na reunião e se apresentava, “eu sou a tia de fulana e moro com a mãe dela e vim aqui”, eu sempre fui muito tranquila e nunca tive problema, recebi, atendi e passei as orientações, já que tinha a autorização do responsável, nunca tive problema com isso e nem os alunos me transpareceram nenhum problema por causa dessa relação, embora, também eu acho interessante que muitos colegas até sabem e nunca vi ninguém debochando, falando, né, usando isso para agredir o colega de alguma forma, nunca vi; assim como a questão também do aluno especial nunca precisei falar com as crianças que precisava dar um tratamento, um olhar diferenciado, especial para aquela criança, eles automaticamente se disponibilizam, ajudam o coleguinha, são solícitos, interagem, as crianças são muito puras, a gente percebe que não precisa ficar dando direcionamentos, casos raríssimos quando acontece qualquer coisa você sinaliza e acabou, aquela situação não acontece mais.

A Direção Geral também confirma que a discussão de gênero não ocorre na escola,

Não, não acontece. Acho que é por falta de preparo mesmo das pessoas. Aqui tudo que se fala outros levam para outro lado, se sentem ofendidos. Acho que existem grupos pequenos que até discutem entre eles, mas trabalhar pontualmente não é trabalhado, infelizmente. (MCSF-DG).

Assunto também não tratado na escola! Mas deixa clara a preocupação das professoras em relação à temática além disso ao que pode vir causar a vida de crianças quando ela é colocada no centro do grupo para ser discriminada.

Ou seja, para escapar do debate que possivelmente poderá interferir no âmbito familiar, me parece que preferem demonstrar desconhecimento sobre as questões de gênero, sobre os processos que tecem subordinações e hierarquias e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais, inconscientemente aproximam-se do debate da crítica do Movimento Escola Sem Partido.

Sobre o questionamento, "pensando questões de gênero, a mulher tradicionalmente foi ensinada a não falar de sexo, sexualidade, orientação sexual... Ao cuidar e educar crianças passa a falar dessas temáticas, significa negar um lugar que lhe foi construído socialmente? VCSB-PR responde: “ *falar sobre isso, para algumas pessoas sim, você está saindo fora daquilo que foi passado para você, passado de geração em geração, mas não vejo assim, tenho um outro olhar hoje, talvez pelo que passei na minha vida então você acaba o preconceito, quebrando essa corrente do histórico cultural, essa coisa da cultura que foi passada para mim, que foi passado para os meus pais e passado adiante [...]*”; JSO-PR ilustra sua fala: “[...] é

aquilo que você vai desconstruindo o que foi passado para a gente [...] não me lembro de minha mãe ter sentado comigo e falado, mas eu como uma menina muito curiosa eu perguntava a ela, mas minha mãe nunca sentou “vamos conversar”; essas conversas a gente teve entre as amigas, mais tarde. Agora já com as minhas filhas não, a partir de uma certa idade a gente já começa a conversar [...] Falei do corpo dela que está mudando. Essas coisas não foram passadas para mim porque minha mãe me teve com mais idade, eu fui a terceira filha, a idade que eu tenho foi a idade que ela me teve [...]”; MPSS-AE também se refere a ausência do assunto em sua família quando era criança/adolescente, mas se sente prepara para conversar sobre o assunto abertamente com os alunos.

As demais professoras não compreenderam a pergunta fazendo uma relação novamente com a discussão anterior. Segundo RTRA-PR, *“não nego, não [...], mas acho que cabe a família porque nós temos tão pouco tempo de aula, são quatro aulas, entre todas as outras coisas só para ensinar a ler e escrever, a interpretar e a fazer conta e ainda tem que dar conta de sexualidade [...]; a orientação sexual deveria partir da família e a escola ir moldando, porque ele não estuda aqui sozinho, ele está em sociedade, eu não dou aula só para uma criança [...] são várias crianças, então, você só vai mediando e tratando de maneira natural [...] estou ressaltando que tem que ser família e escola, andar junto, porque não adianta ele fica 4 horas aqui e 20 horas ele fica em casa, o que é que eu faço? Eu posso estar na casa dele? Não?”*

Para CCR-AE, *“[...] acho que se houver alguma discussão em sala, tem que falar sim, tem que orientar [...] falar de forma clara, né?”;* enquanto BFC-PR, *“[...] Eu penso que o professor, ele pode falar do sexo no sentido orgânico. A sensualidade e a sexualidade eu acho que não é da competência do professor, tá? São coisas bem distintas [...]”.*

As professoras foram formadas e inseridas no contexto escolar em um momento histórico em que mais se falava sobre educar para a diferença, mas a possível dificuldade em debater as questões apresentadas sobre gênero ilustra o quanto precisam repensar as formas padronizadas de conceber a relação talvez reflexo dos temas mencionados até aqui estarem ausentes das pautas das reuniões pedagógicas, mas poderiam ser inseridas com o propósito de qualificar o debate por meio da formação continuada em serviço. Estão presentes, entretanto, nas entrelinhas do dia a dia, no cafezinho, na “fofoca” diária, impossibilitando o crescimento didático

pedagógico do cotidiano do CMPCB não dando visibilidade a discussão sobre gênero e aos demais eixos que o perpassam a perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal”.

As Prof. não se negam a debater gênero, mas resistem aos temas sexo, orientação sexual e sexualidade compreendendo que é função da família. De qual família se referem? Delimitam a família dos alunos e a sua família? Então, como a Prof. percebe a família do aluno diferente da sua? Ou seja, o desafio identificado ao final desses questionamentos é de que as mulheres professoras precisam urgentemente assumir o debate educando-se sobre o assunto, criando espaços de discussão para compreender quem são para entenderem quem são seus alunos e famílias. Caso contrário continuarão reforçando preconceitos, estereótipos e defendendo, sem querer fazê-lo, uma prática pedagógica neutra, distanciada da realidade do seu aluno para o cumprimento do tempo de aulas e não se envolver com as demandas desse cotidiano escolar, o que prevê e aproxima suas falas do Movimento Escola Sem Partido, do qual falaremos no próximo item.

“Escola Sem Partido: Formação de alienados” (MSB-AE)

O **Quadro 3** abaixo registra as respostas das professoras que responderam ao questionário entregue no primeiro contato na reunião pedagógica (29/03). Neste mapa de respostas pode-se observar como definem educação, raça, etnia, Escola Sem Partido, além de registrarem o que cabe a Família e o que cabe a Escola.

O Movimento Escola Sem Partido define o papel da escola, dos professores e o papel da família, por isso considera-se um tópico pertinente no questionário e na entrevista que procurou compreender nas falas das professoras o conhecimento que possuem sobre o Movimento em questão.

QUADRO 3: Respostas ao Questionário pelas Professoras do Colégio Municipal Presidente Castello Branco⁷²

Nome	O que cabe a família e o que cabe a escola	Como você definiria?				
		Escola Sem Partido	Educação	Escola	Raça	Etnia
SFF-OE*						
CMNM-OP*						
MCSF-DG						
MPSS-AE	Família = educação, vida diária; à Escola passar os conhecimentos para seu crescimento.	Tem que ser. Para não haver atritos.	Sofredora no nosso País.	Esquecida pelos governantes.	----	----
MSB-AE	Cabe aos pais mostrar que existe um caminho e que trilhar esse caminho requer tempo e persistência; à Escola fica reservado o papel de escolarizar, ou seja, instrumentalizar o aluno para resolver problemas.	Formação de alienados.	O conceito de educação engloba cortesia, delicadeza, civilidade e socialização.	É a instituição que fornece o processo de ensino.	É uma característica genética.	Pessoas que compartilham da mesma origem.
CCR-AE	Zelar pela educação de seus filhos; Conhecimento.	Movimento político que representa pais e estudantes contrários ao que chama de doutrinação ideológica na sala de aula.	É um processo que começa no meio familiar e continua na escola.	É o local onde ocorre a transformação tanto do aluno quanto do professor.	Não se defini.	Grupo de pessoas que se identifica uma com as outras com base e semelhança cultural ou biológica.
RTRA-PR	À educação familiar: boas maneiras, com	Uma falta de respeito.	Respeito.	Respeito.	Respeito.	Respeito.

⁷² No **Quadro 3** registram-se as respostas do questionário entregue às Professoras durante as reuniões pedagógicas às sextas feiras. No entanto, as Prof. RMCCO-PR* e MCFO-PR* não devolveram o questionário e realizaram a entrevista. As mulheres que ocupam a equipe técnico pedagógica também não retornaram com o questionário: SFF-OE*, CMNM-OP*, MCSF-DG* por isso no quadro ficam com partes em branco nos respectivos nomes

	licença, por favor, bom dia.					
VCSB-PR	Um complementa o outro. A escola junto à família contribui na formação dos alunos, com os valores...	Entendo como movimento político, social, para conscientizar as pessoas na busca dos seus direitos e deveres, de respeito mútuo, trabalhando as diferenças de cada um.	O ato de educar começa dentro de um ambiente familiar, e consequentemente em todos lugares que frequentamos.	Um lugar onde os alunos possam experimentar, receber, trocar aprendizagens, formações, amizades etc.	É um conceito para classificar diferentes tipos de indivíduos das suas especificidades	É um conceito cultural, com seus conhecimentos, suas tradições, linguagem, seus comportamentos...
JSO-PR	Educação afetiva; Educação cognitiva.	Fundamental	Fundamental	Fundamental.	Relacionado à animais.	Cultura.
BFC-PR	A maior parte cabe a família; a escola virou depósito, infelizmente, e os pais não percebem que estão agindo assim.	Os fatos na história de desenvolvimento político, social, econômico etc. serem abordados sem ter viés político partidário ou comunista, liberal ou qualquer coisa que valha.	Escolaridade dentro de suas capacidades.	Local que deveria congrega oportunidades para o desenvolvimento de suas capacidades.	Não enxergo isso.	Aspectos que lidam com cultura específica, exemplo: Judeus, Árabes, Indianos etc.
RMCCO-PR*						
MCFO-PR*						
AALC-PRq	----	Sinceramente, não consigo emitir uma opinião consistente sobre isso. Tenho uma formação tradicional e acredito muito no tradicional. Gosto de	Formação e desenvolvimento de hábitos, costumes e valores, transmitidos entre as gerações.	A instituição de ensino. Onde se "vai para aprender".	A pior "descoberta" ou "invenção" do ser humano. A pior forma de segregação e disseminação de ódio, responsável	Grupo que se identifica por mesmos hábitos culturais, língua, religião e "raça".

		novas perspectivas, porém acho que nos últimos tempos houve uma liberação demasiada de regras e isso talvez tenha feito um efeito inverso na Educação.			vel por várias guerras.	
RSCN-PRq	Suporte; educação.	Questões políticas permeadas.	Escola e Família.	Educação.	Genética.	Cor.
AFCA-PR	À família cabe ensinar limites, regras de convivência; à escola reforçar ensinamentos morais e compartilhar conteúdos.	Escola sem "doutrinação ideológica".	Relação de ensino/aprendizagem.	Lugar de convivência, aprendizagem e desenvolvimento.	Separação dos indivíduos em classe considerando as características físicas.	Separação dos indivíduos em classes considerando os fatores culturais e sociais principalmente.
ALB-PRq	À família a educação básica e limites. Além de assegurar as necessidades básicas da criança. À escola proporcionar um desenvolvimento pleno do aluno.	Uma escola onde se possa conversar, questionar, criticar assuntos pertinentes ao ano escolar e as atualidades que permeiam a sociedade.	É a transmissão, a troca de conhecimentos entre grupos de interesse.	Um espaço formal onde acontece a troca de conhecimentos.	Usada socialmente para discriminar grupos de pessoas em uma sociedade.	Se denomina por grupos de pessoas pela sua cultura, língua, costumes.
IGMS-PAEq	Passar os valores éticos/morais. Desenvolver as potencialidades.	É uma segregação a autonomia dos docentes, uma ameaça à educação brasileira.	É um processo contínuo de formação e aprendizagem com currículos previamente estabelecidos.	É uma instituição pública ou privada que tem por objetivo desenvolver ações para as quais ela se propõe.	A Biologia classifica as espécies de seres vivos com raça.	Um coletivo de indivíduos com especificidade sócio econômico cultural.
NGR-PAEq	Cabe à Família educar no sentido de dar limites, ensinar valores e formar uma pessoa de bem; à escola cabe o	Diz-se movimento contra a doutrinação. Mas amordaçar é reprimir o professor,	A educação é uma palavra que possibilita várias interpretações, mas família e	----	Grupo de características herdadas (cor da pele, tipo de cabelo...).	Grupo que compartilha mesma origem, afinidades linguísticas e culturais

	papel de educar no sentido institucional, transmitir conteúdos que serão vitais para o bom desenvolvimento desse indivíduo.	produz alunos não pensantes, massa de manobra e alienados.	escola possuem papéis igualmente importantes, porém distintos.			(mesmos costumes).
AFA-PAEq	À família é educar, ajudar nas tarefas de casa; ensinar a ler e a escrever é o que cabe à escola.	Movimento político divulgado em todo o país, com intuito de representar as pessoas contrárias a uma doutrinação ideológica.	Processo em que todos deveriam passar.	Complemento na educação.	Grupos com cor, cabelos, características diferentes	Grupos que compartilham dos mesmos costumes.

Um ponto destacado pelas professoras e equipe técnico pedagógico relacionado a família e a escola, tanto no questionário quanto na entrevista, é que ambos têm papéis claramente definidos e que devem se completar. (VCSB-PR). À Família estão relacionados os ensinamentos morais, éticos, os valores familiares, além do acompanhamento do filho ou filhos nos deveres escolares e estar presente na vida escolar de seu filho ou filhos (RTRA-PR, CCR-AE, MPSS-AE); enquanto à Escola cabe os ensinamentos historicamente acumulados, ensinar a ler, escrever e contar, instrumentalizar o aluno para resolver problemas (MPSS-AE, MSB-AE, CCR-AE) estabelecer a parceria com a família no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. (JSO-PR, MPSS-AE).

No ano de 2019 a Política da Infância e da Adolescência, Lei nº 8.069 completou 29 anos, no dia 13 de julho. O Estatuto da Criança e do Adolescente, também chamado de ECA, a partir da Constituição Federal de 1988, estabelece a política de proteção integral no campo dos direitos. Tal política tem como órgão autônomo vinculado às administrações municipais e, em expansão no território nacional, a partir dos anos de 2011, o Conselho Tutelar.

O ECA é um sistema aberto de normas e princípios que concretizam a doutrina de proteção integral e absoluta em todas as esferas de interesse: judicial, extrajudicial, administrativa ou familiar. A criança e o adolescente como prioridade constitucional,

integrantes da doutrina da proteção integral absoluta, apresentam-se como sujeitos de interesse para o progresso da sociedade brasileira.

Estudos analisados comungam com a visão das professoras e apontam para o que está registrado no **Quadro 3**: é papel da família o dever de garantir às crianças ou aos adolescentes a proteção integral por conta da condição de pessoas em desenvolvimento, recaindo sobre aquela o “dever moral natural” seja pelo vínculo sanguíneo, natural, ou seja, pelo vínculo afetivo da família substituta; o papel da comunidade – parcela da sociedade que reside próxima à região onde crianças e adolescentes moram, como vizinhos, membros da escola e igreja –, responsáveis pelo resguardo dos direitos fundamentais. Sujeitos que possuem melhores condições pela proximidade que possuem com crianças e adolescentes, de identificar violação de seus direitos ou comportamentos desregrados da criança ou do adolescente, que os colocam em risco ou que prejudicam a boa convivência com os membros da comunidade; o papel da sociedade, a quem cabe a garantia de direitos fundamentais exigindo comportamentos para a formação do cidadão, tais como: bons modos, educação, cultura, recurso financeiro, acúmulo de riqueza. Cabe também a ela tendência de socializar o dano, assim como de socializar a responsabilidade, buscando prevenir, evitar, ou mesmo, minimizar o dano que recairá sobre a criança ou adolescente, mas de forma mediata suportada pelo grupamento social. (MACIEL, 2018).

A escola investigada registra por meio das falas das mulheres professoras entrevistadas situações do cotidiano em que buscam a família e o Conselho Tutelar visando apoiar as crianças que apresentam seus direitos à aprendizagem violados:

[...] você tem a Lei lá, clara e objetiva, 200 dias de aula e 800 horas trabalhadas com a criança e ele tem que ter uma frequência, 75%, se ele tiver menos que isso ele é reprovado, ou seja retido, seja o que for, mas hoje a gente vive uma realidade que, hoje 2019, muitas de nossas crianças no mês de março não vieram a escola não porque não quiseram, isso é fato, mas eu não tenho esta mesma Lei que possa amparar eles porque pela Lei que direciona que é a LDB não tem abertura, por enquanto, não, mas ela foi criada em 96, aí me pergunto cadê os homens da educação? Se em 96 tinha uma Lei que hoje em 2019 não está funcionando, não deveríamos estar com outra prática, com outras técnicas mais avançadas? Em que você tem uma escola pública que não tem nem ventilador. (SFF-OE).

A escola não consegue se organizar em parceria com a família e com o Conselho Tutelar para desenvolver um trabalho de proteção e não de controle sobre a vida das crianças e suas famílias.

O que podemos constatar na questão de prestação de serviços à comunidade escolar é que o poder público decide sobre a oferta de vagas para cada turma no cumprimento da Lei. Mas, as professoras questionam o modelo de inclusão adotado, assim como, se a “prática de apagar incêndios” matriculando mais um aluno a qualquer momento do ano letivo contribui para a aprendizagem dos alunos?

O próprio Estatuto na época em que foi lançado, hoje nós temos uma outra vivenciação totalmente diferente; nós estamos pegando meninas com 14-13 anos no 1º segmento que não tem estrutura moral nenhuma, mas o ECA diz que ela tem que estar dentro da escola estudando, mas muitas não conseguem ficar mais com 15 anos com crianças pequenas, com 9, com 8, mas também não tem nada, aí se criam projetos, mais projetos, mais projetos sem nenhuma estruturação, e aí? (SFF-OE).

A responsabilidade coletiva, participativa e articulada entre o poder público, família, sociedade e comunidade escolar avançou nos últimos anos no cumprimento dos deveres da família em encaminhar crianças e adolescentes à escola e, brevemente, acompanhar sua frequência e o rendimento escolar; o Estado, por sua vez possibilitou o acesso à escola pública gratuita progressivamente da Educação Infantil ao Ensino Médio mais próxima da residência dessa família. No entanto, a escola ainda não encontrou o caminho visando assegurar a igualdade de condições de acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola mesmo após assumir o compromisso da concepção sócio histórica em sua prática pedagógica. Assim como mudanças ocorreram no campo social avançando no cotidiano escolar que passou a abraçar mais uma tarefa além de alimentar, ensinar, agora há a exigência pelo educar.

O caminho não encontrado pela escola pode estar relacionada à dificuldade vivida/sentida pela mesma na aplicação do sistema de ciclo, portanto, de enraizar em suas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem o novo paradigma no acesso ao saber com absoluta prioridade assim como de superar o método tradicional de ensino. As professoras registram em suas falas que o ciclo pode ser o responsável em conjunto com a ausência do acompanhamento da família no que se refere ao dano causado à aprendizagem de crianças e adolescentes.

eu não gosto do ciclo, também não, porque antigamente não tinha e tinha criança que conseguia avançar, mas sabendo e hoje não? Não sei, agora eu vejo porque agora eu sou professora, mas fico pensando, será que naquele tempo também tinha isso, essas crianças com tantas dificuldades, assim, eu lembro que, enquanto aluna a nossa turma passava quase todo mundo, né, ficava dois ou três mas por poucas dificuldades, mas sabiam ler; todo mundo que estava na primeira série lia e escrevia, e agora, não, eles falam que no ciclo o aluno ganhava três anos para ler, inicia no primeiro ano, no segundo

ano também aí no terceiro ano é que vai finalizar, mas o que está acontecendo é que eles chegam no terceiro sem saber ler, é isso que está acontecendo e eu estou tendo que alfabetizar uma turma inteira. (JSO-PR).

De acordo com CMNM-OP “apesar de ser ciclo, apesar de ser ano de escolaridade o professor ainda é muito conteudista”, pois fica muito centrado no professor como transmissor de uma quantidade significativa de conteúdos que considera necessários para a vida desse aluno. Um retrocesso aos anos 1960 e 1970 na manutenção de uma prática pedagógica acrítica. A Orientadora Pedagógica considera que a proposta do ciclo dificultou a questão da promoção das crianças, da aprendizagem “porque o professor, em si, ele acha que o aluno pode aprender em três anos”. No seu entender:

[...] eu acho que ele pode até aprender em três anos, mas você tem que dar o que precisa ser dado em um ano, você não vai nivelar por baixo porque você tem um tempo maior, estendido, acho que você tem um tempo maior estendido para você não recriminar, ou rotular aquela criança que não aprendeu naquele ano, mas não nivelar por baixo. Ah, porque aí eu posso relaxar e deixar e quando aprender aprendeu. (CMNM-OP).

No entanto, não é bem assim que a Prof. JSO-PR entende quando o aluno é promovido e continua sem saber ler e escrever lá no 2º ciclo, por exemplo, no 5º ano e permanece sem ler e escrever:

eu me vejo muito sozinha, acho que o professor fica muito sozinho, porque você faz o seu trabalho em sala de aula e fica esperando o retorno dos pais, que não tem, da família, aí pega naquela questão familiar, família toda desestruturada, a criança sozinha e você sozinha; é só você e a criança. A criança só tem aquelas 4h com você para poder dar conta e você também dar conta daquele aluno. Eu vejo que a gente é realmente muito sozinho. Como essa criança chegou no 3º ano sem saber ler e escrever e a mãe não percebeu que está acontecendo alguma coisa diferente que precisa ser investigada. Às vezes você dá aquele toque para mãe, fala com a mãe “leva no neuro, faz uma avaliação”, elas não levam, entendeu, “ah, tem dificuldade porque sei que no posto de saúde quase nem sempre tem, tem uma espera”, mas tem que correr atrás, tem que ver isso a gente já faz muito. (JSO-PR).

AFCA-PR ao ser questionada sobre a proposta do sistema de ciclos implementada pela Rede Pública Municipal de São Gonçalo em 2004 como definido no Regimento Escolar Básico visando diminuir a evasão, a repetência escolar da época, a professora responde se o ciclo seria o motivo da defasagem de aprendizagem,

poucos são os que são diferentes por causa da família, e a gente percebe quando a família é presente dessa criança, ela tem um outro nível realmente você percebe nas atitudes, no modo dela falar, o ambiente em que ela vive transparece em sua fala e no seu comportamento, e a grande maioria não

tem essa base, e isso só vai piorar, porque a gente pensa assim: se esse aluno amanhã ele vai ser o pai e a mãe e aí esse aluno que vai ser pai e mãe vai ensinar o que para o filho deles? E a tendência são as gerações ficarem cada vez piores porque, não é questão de pobreza porque nós viemos de famílias que não eram também ricas, mas que tinham bases morais, que tinham ensinamentos de respeito que fizeram da gente pessoas que sabiam respeitar ao próximo, e nós vemos que os nossos alunos não têm isso, pelo contrário, eles aprendem que eles tem que se garantir a qualquer forma, você não vai poder perder, você não pode apanhar, você tem que revidar, ele vai ensinar isso para o filho, então, a tendência, dentro dessa visão, é que piore, futuramente nós vamos ter alunos cada vez piores.

Novamente a família está sendo chamada à responsabilidade sobre o cuidar, entretanto, considera-se pertinente também perguntar, quem cuida das famílias? Por que elas não conseguem cuidar de seus filhos? Diante de uma sociedade expropriada de bens materiais e culturais primários, excluída dos serviços básicos, mantida no silêncio há séculos, marginalizada, não podemos ser ingênuos em pensar que terão as mesmas condições de cuidar, acompanhar seus filhos e orientar para a vida, daquele que não foi expropriado de bens materiais e culturais primários, excluído dos serviços básicos, sabedor dos caminhos para reivindicar direitos, portanto cidadão pleno. (KRAMER, 2002).

Como pensar as futuras gerações a partir das gerações que se encontram hoje no ambiente escolar? Assunto para uma outra tese!

A escola foi desafiada nos anos 1990 a assumir responsabilidades sociais além do papel de ensinar, comprometendo-se com as comunidades no seu entorno, aberta à participação de todos os sujeitos que a compõem em vista à escola democrática, promotora de um espaço pedagógico-cultural e de socialização de pessoas em desenvolvimento, portanto, formadora de cidadãos no exercício de direitos e no cumprimento de deveres. Uma escola que assume o papel integral de assegurar o dever de atualizar-se diante das novas demandas sociais, superando o que está colocado na prática da ilegalidade: a falta de transparência, a falta de qualidade de ensino, o restrito compromisso com o programa curricular, o modelo autoritário do método tradicional de ensino, a falta da legítima autoridade. Se a escola assumiu esse compromisso assumiu também o compromisso com a família? Com o problema social da infância e da adolescência? A problemática social identificada pelas professoras se desloca da rua ou da casa para a escola. Então, será que têm clareza que defendem o Movimento Escola Sem Partido?

O retrato do Movimento da Escola Sem Partido registrado a partir das falas das mulheres que responderam ao questionário e foram entrevistadas ilustram como interpretações retiradas da internet são repetidas sem reflexão. As professoras são levadas pelo nome do Movimento sem refletir o que está nas entrelinhas do mesmo, a definições que dissociam o ato de educar do ato de ensinar, como se fosse possível falar em sala de aula sem se referir a realidade do aluno, assim como ilustram a dificuldade em definir o que significa esse movimento e como se posicionar à crítica que o mesmo Movimento faz aos professores.

As mulheres entrevistadas desconhecem ou inicialmente ficam inseguras diante das perguntas: **Você já ouviu falar do Movimento Escola Sem Partido?** “*Não*”. (CMNM-OP); “*Não*”. (SFF-OP); “*Escola Sem Partido?*” (JSO-PR); “*Desde que eu estou aqui, não*”. (MCSF-DG). Ou ainda conhecem “*já ouvi falar!*” (AFCA-PR); “*não concordo*” (MSB-AE); “*não concordo*” (CCR-AE).

Qual a sua posição diante da crítica do **Movimento Escola Sem Partido** que diz que a prática docente está vinculada a “**ideologia de gênero**”? “*Eu não entendi muito bem a pergunta... tenta me esclarecer mais*” (MPSS-AE); “*olha eu não entendo muito bem o que é Escola sem Partido. Bem, pelo nome eu entendo que nenhum partido pode, como o nosso amigo está querendo fazer, [referindo-se ao pronunciamento do Ministro da Educação no dia 30 de maio do corrente ano em rede nacional⁷³], comandar uma escola, escola tem que ter partido, escola tem que ter gente, cidadão de bem que saiba o que está falando e procurar os seus direitos, escola para mim é isso[...]*”. (RMCCO-PR);

Já outras professoras são mais incisivas em suas respostas:

eu não sou a favor da escola sem partido, entendeu, quando existe ... penso logo existo; quando você pensa logo você existe, não é, você tem que fazer com que seu aluno seja crítico, ele não pode ser medíocre, entendeu, a escola não tem que não ter partido, a escola tem que ter partido. A escola pode mudar o Brasil e é isso que eles não querem; eles querem que o povo continue de cabeça baixa... como muitos agora, intencionalmente, as crianças são super alienadas, para eles basta ter um celular, um tênis, na adolescência, ter um celular e um tênis está bom e comer um McDonalds uma vez no mês, essa é a intenção da escola, entendeu; não quer que o aluno seja um indivíduo questionador, a Escola Sem Partido quer isso, que não questione.(RTRA-PR).

⁷³Abraham Weintraub divulgou, por meio do Ministério da Educação, uma nota que estimulada professores, servidores, funcionários, discentes, pais e responsáveis a denunciarem, à ouvidoria do órgão, protestos e manifestações durante o horário escolar. O Ministro afirma que os professores estão “coagindo” os discentes a participarem das manifestações contra os cortes de verbas para a educação (NOTA OFICIAL, MEC, 2019).

A Prof. MCFO-PR registra seu posicionamento diante dessa questão dizendo que “o professor precisa dizer o que significa cada coisa, a eleição, a lei que precisa seguir, quantos partidos, que o voto é secreto, isso são informações, mas nada tendencioso”. Aproveita para estabelecer uma relação com as disciplinas da área de humanas, como sociologia e filosofia que estão sendo retiradas do currículo pelo MEC como disciplinas obrigatórias. No seu entender, como cabe ao professor o conteúdo, ele não pode sair do livro didático, “ele não quer que o professor ensine o aluno a pensar [...] Por isso ele quer acabar com as humanas”. Acompanha a reflexão a Prof. RMCCO-PR que passa a compreender o sentido do Movimento Escola Sem Partido.

A Prof. VCSB-PR afirma na entrevista que não concorda com o Movimento que afirma que a professora faz doutrinação ideológica em relação à sexualidade das crianças:

não concordo. Não ele não tem esse poder, acho que deveria ter essa liberdade, não ele não tem esse poder, Deus me livre, o professor não tem esse poder. Acho se comentar sobre isso ele é condenado, crucificado, né, não deveria ter esse poder, mas ele deveria ter esse direito porque a escola é uma continuidade da família, acho que não tem essa liberdade, a escola tem que dosar muito o que a gente fala, porque pode pegar até para a gente, sair falando que está certo, é assim mesmo, não tem problema, não, tem que saber dosar, né, mas tentar conversar com os alunos, acho que o professor teria esse direito, essa liberdade, de conversar com os aluno porque não tem como fugir dessa realidade, mas que a gente não tem essa liberdade de expressão, não tem.

No entanto, no questionário registra “entendo como movimento político, social, para conscientizar as pessoas na busca dos seus direitos e deveres, de respeito mútuo, trabalhando as diferenças de cada um”. Ao ser questionada sobre o que respondeu por escrito com base no que foi conversado durante a entrevista a Prof. responde:

não, orienta ninguém, não oriento ninguém eu vou tentar, vou conversar com os alunos, vou orientar, vou induzir? É isso que está dizendo? Que eu vou induzir? [...] Não, doutrinar, não, claro que não. [...] não, não a gente não tem esse poder, nem pode fazer isso, não pode doutrinar ninguém; se o aluno chegar até a gente, procurar uma ajuda, procurar uma orientação, é diferente de você doutrinar uma pessoa, aqui não está... adestrar, aqui não é um adestramento; eu vejo o professor ele pode ser o mediador, tentar orientar esse aluno quando ele nos procura, quando a gente vê está numa situação que ele está realmente buscando ajuda, mas eu não estou doutrinando, eu não estou influenciando ele a ser nada, ele tem direito a ser o que ele quiser, a família, não vou doutrinar a ser mulher, porque tem a mulher; a ser homem, a ser gay se ele quiser ser homossexual, está tudo bem, eu faço a minha parte de orientar, né, mas não doutrino. (VCSB-PR).

A questão da crítica ao docente que embasa esse Movimento é justamente estabelecer que cabe à Família, a orientação sexual, os valores morais e que cabe à

Escola os conteúdos, o conhecimento formal. A partir do momento que a professora em sala de aula debate, discute ou traz para a cena a discussão de gênero seja sob o ponto de vista da raça, seja sob o ponto de vista sexual, seja do ponto de vista do *bullying* que ocorreu, porque houve violência, isso seria uma forma dele estar "adestrando" esse grupo a não seguir a forma de orientação da Família, portanto vai supostamente contra os valores da Família.

Assim como VCSB-PR, a Prof. JSO-PR também foi questionada sobre o que respondeu na entrevista ao demonstrar desconhecimento sobre o Movimento Escola Sem Partido perguntando o que é, e ao ser explicado a Prof. JSO-PR responde: “*eu não vejo aqui no Castello Branco, as professoras do 1º segmento nem chegam a tocarem nesse assunto aí, não, a questão de gênero, entendeu*”. Contraditório com o que escreveu no questionário. Considerou a Escola Sem Partido “*fundamental*”. Fundamental por quê?

eu parti de partido como questão de partido político [rsrs]. [...] Cada professor em relação a política tem seu posicionamento, seu partido político, aquela linha de pensamento, mas você não pode influenciar o aluno a pensar do seu jeito, [...]; então, o que a gente pode fazer é mostrar a história, a questão histórica, nossa política [...] porque a escola não pode ter partido e deixar que isso vá direcionando a criança como se fosse uma Alemanha, aí você vai querer que todo mundo pense do mesmo jeito, você tem que mostrar a história; você mostra o que aconteceu e o que está acontecendo, você tem que deixar a pessoa livre para escolher, é igual lá em casa.

O Movimento Escola Sem Partido traz a ideia de que os professores estão doutrinando em sala de aula a partir de suas posturas políticas orientando as crianças a assumirem um partido político e uma orientação sexual X. Como professora formada em História por uma Universidade Pública questiona como essas ideias podem surgir assim do nada e se tornar verdades absolutas, mas como professora questionadora afirma:

eu não falo sobre partido político, eu não defendo X e nem Y e enquanto professora lá do 5º ano, ano passado, trabalhei toda a questão histórica, fui até Michel Temer e falei um pouco do Bolsonaro, mas nunca cheguei e coloquei uma pitadinha da minha opinião. Dá vontade. Deu vontade.[...] Agora eu nunca me abri assim de querer doutrinar as crianças até porque eu sei que eles por traz têm família e tudo que eles já trazem eu tento esclarecer, e às vezes se for alguma coisa muito errada eu tento esclarecer, “não é bem assim”, mesmo esclarecendo eles não entendem o que você está falando. Eu como professora de 1º segmento eu tomo essa postura, eu acho que a escola tem que ser sem partido mesmo, sem essa questão, falar da ideologia de gênero isso tem que falar, mas no caso do KK, voltando, eu já dei um toque para a mãe, “já viu como o KK fala, como se posiciona nas coisas?”, mas ela diz que em casa é normal, está achando normal ainda, não é o momento de conversar, e a gente tem que respeitar, o filho é dela, então não vou mexer com isso, eu posso trabalhar a questão do respeito, tem que respeitar o negro, tem que respeitar a mulher, tem que respeitar os gays, eles não são

seres de outro planeta, isso é fato, mas a questão do respeito, não a questão, eu sou a favor, sou contra, não! (JSO-PR).

O que o Movimento Escola Sem Partido quer é destruir a dimensão educacional emancipatória da escola, como nos define Penna (2016). Nas falas das professoras essa afirmativa fica clara principalmente em JSO-PR e AFCA-PR, pois há uma tentativa de censura entre as professoras ao se evitar a discussão de gênero no cotidiano da escola. Há também claro o pressuposto de que quem educa é a família e a professora assume o papel de instrutor, do conhecimento pronto, ao ficarem presas aos conteúdos relativos ao ler e escrever e dependentes de uma ordem superior para debater outras questões próximas ao cotidiano do aluno, apesar de utilizarem o termo “mediadora”, a meu ver inadequadamente, pois o que ocorre na escola é a manipulação política do pânico moral, ou seja, as professoras não podem assumir determinados temas porque são da família, como se debater questões sobre a diversidade cultural, gênero, sexualidade, orientação sexual fosse interferir nas relações familiares e escolares. Nesse aspecto, as professoras partem de um lugar de suspeição ao desenvolver temáticas optando por ficarem “neutras” [como se fosse possível] e, dessa forma, assumem “sem saber” a interdição do Movimento Escola Sem Partido ao estabelecer que cabe ao professor, ensinar os conteúdos que estão no livro didático e a família de educar. Separa-se o professor do educador, daquele que interpreta o mundo, o conhecimento, funcionando no grau máximo de desmobilização e de dominação porque desautoriza a professora como educadora ao questionar a sua autoridade em fazê-lo.

As professoras não se dão conta que seus discursos que valorizam a diversidade, a pluralidade, as diferenças são frágeis porque ao mesmo tempo reforçam e defendem a “ideologia de gênero” promovida pelo Movimento Escola Sem Partido, ao controlar a diversidade, a sexualidade e a orientação sexual.

As professoras não são "ameaças" às famílias, mas precisamos investir na formação de uma consciência política, educacional e social que as fortaleça no conhecimento dos conceitos que estão presentes no cotidiano escolar visando a superação de uma visão/prática pautada no senso comum.

Percebe-se no 1º segmento do Ensino Fundamental do CMPCB uma oscilação entre a defesa por uma prática aligeirada, pragmática, imediatista por conta da

defasagem do nível de conhecimento dos alunos; e uma prática pedagógica coletiva crítica, legitimadora de concepções de democracia e emancipadora.

Para AFCA-PR a Escola Sem Partido

é uma coisa que vai pegar mais com os alunos mais velhos não porque não é uma coisa que a gente vá perceber com as crianças menores e da minha parte eu não vou ficar influenciando; apesar de quando a gente fala de governo, né, a gente, mas assim eu pelo menos procuro ficar neutra, eu não vou dizer que é isso, que aquele governo que é melhor porque eu acho que não existe isso, essa bandeira ou aquela bandeira é melhor, a melhor bandeira é o governo que se importa com a população, e essa eu não tenho visto por partido nenhum, mas quando se fala de governo a gente fala “tem que ter consciência, você tem que saber escolher, o seu voto não é mercadoria de troca, você deveria conversar com os seus pais sobre isso”, porque até essa especificidade nós temos, dependendo do bairro que mora todo mundo sabe em quem vai votar porque aquele cara é o padrinho do bairro, tem que votar nele, [...].

Muito próximo ao subtítulo deste tópico encontra-se a definição de MSB-AE, “Formação de alienados”. Ou seja,

eu acho que esse é um Movimento que não quer trazer as verdadeiras informações para os alunos. Eles querem formar cidadãos que aceitam qualquer coisa, que aceitam o que dizem; [...] ele não quer formar cidadãos críticos, que corram atrás de seus direitos, que mudem esses direitos [...].

A professora doutrina as crianças a seguirem valores morais e relações com o outro diferente daquela que a família padroniza? Apesar das professoras não concordarem com esse questionamento a resposta da Prof. CCR-AE no questionário é mais uma definição que referenda os apoiadores do Movimento Escola Sem Partido, ao dizer: “Movimento político que representa pais e estudantes contrários ao que chama de doutrinação ideológica na sala de aula”. Realmente é isso que os responsáveis pelo Movimento pregam e querem que as famílias acreditem que os principais sujeitos que promovem a destruição da família estão inseridos na escola, à frente das salas de aula, os professores. Durante a entrevista a Prof. já se posiciona diferentemente:

é ideologia política é uma política, né, que eles querem estar fazendo com o aluno, para o aluno aceitar o que vem na mídia, o que está ali na mídia e vai passando e as crianças vão absorvendo, como também na internet, essas cenas como tem em novelas também, né? A própria mídia mesmo. Então acho que é uma ideologia política mesmo. E aí isso vai dando uma confusão na cabeça da criança. E eles estão sempre querendo se conhecer e nunca que eles conseguem porque estão ali indo atrás de algo que nem eles sabem. Por isso até tem crianças que estão se cortando. Estão levando a criança até ao suicídio, né?

As professoras de apoio especializado MSB-AE e CCR-AE citam algo muito sério que tem sido identificado entre crianças do 1º segmento do ensino fundamental e encaminhado à SFF-OE, que também fez uma observação sobre ter identificado essa questão em alunas nas turmas do 5º ano que se cortaram, práticas de mutilação nas turmas do 4º e 5º ano (turno manhã), além de crianças que vêm tentando o suicídio, apresentando níveis de depressão gravíssimos, e que chegam à escola muitas vezes debilitadas. Esse quadro geralmente identificado em etapas de escolaridade mais avançado está se antecipando e pode ser justificado talvez pela situação de distorção idade-série por conta do ciclo; outra justificativa pode ser as situações de risco em que as comunidades onde vivem as crianças e adolescentes tem apresentado nos últimos meses que impede a frequência à escola. Como aprender nesse estado? Essa fala das professoras está relacionada a informação que deve ser dada às crianças, que as professoras não podem se omitir em orientar e informar os alunos, além de mediar às situações que vivem no cotidiano da escola de rejeição, *bullyng*, enfrentamento da vida:

Não podemos proibir informação, né? Eu acho que esse lance de se cortar, de suicídio é porque hoje em dia as crianças não podem mais se frustrar, né? Antigamente... até a questão de bullying, né... antigamente o pai e a mãe podiam fazer o que fosse até espancar, quantas vezes eu fui espancada e mesmo assim eu não queria a morte da minha mãe. Eu acho que as crianças de hoje em dia... os pais não querem que as crianças se frustrem por qualquer coisa, pode ser qualquer motivo. Eu acho que é esse assunto. (CCR-AE).

Como a professora pode ficar presa somente aos conteúdos do livro didático, ao conteúdo programático estabelecido no início do ano letivo, como sugere o Movimento Escola Sem Partido se a vida escapa, se a infância de muitas crianças precisa de muito mais? Se a família se ausenta e está negligenciada?

Ao se posicionarem contra o sistema de ciclos⁷⁴, como as professoras fizeram em suas falas, será que sugerem nas entrelinhas a possibilidade do retorno ao modelo

⁷⁴O Sistema de Ciclos consiste em uma maneira de organização escolar do Ensino Fundamental, contida na LDB, onde os alunos são agrupados com base na idade. De acordo com o Art. 71, do Regimento Escolar da Rede Pública de São Gonçalo, “o Ensino Fundamental organizar-se-á em 1º e 2º segmentos. § 1º – O 1º segmento, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, estará estruturado em 1º e 2º Ciclos. I – O 1º Ciclo compreenderá duas etapas; II – O 2º Ciclo compreenderá três etapas. § 2º – Serão organizadas turmas de reorientação da aprendizagem, para alunos de 1º e 2º ciclos com objetivo de superar as dificuldades de aprendizagem por estes apresentada. § 3º – O 2º segmento, que compreende os anos finais do Ensino Fundamental, será organizado em regime seriado, e/ou outras formas de organização que atendam à clientela e à legislação vigente. § 4º – O quantitativo de alunos em sala de aula deverá obedecer ao prescrito em lei, de acordo com o espaço físico da Unidade Escolar. § 5º – A unidade escolar, se assim desejar, poderá optar, no ensino noturno, pelo Sistema de Ciclos, com duração de três anos.” A proposta do Ciclo distancia-se do modelo de ensino em que a aprendizagem está relacionada a simples obtenção de informações, a partir de uma mera

seriado acompanhado explicitamente de uma prática reprodutora da cultura dominante e produtora de insucessos? A minha leitura sobre essa questão é que a negação do sistema de ciclos é a negação do debate sobre pluralidade cultural, diversidade, gênero, sexualidade, orientação sexual, violência e tantos outros temas interseccionais interdisciplinares e transversais que possam acessar o cotidiano escolar. Pois não promover nesse espaço de reflexão, na escola/na sala de aula, esses tópicos, como foi dito nas entrevistas, é se aproximar da defesa do Movimento Escola Sem Partido e da “ideologia de gênero”, é a tentativa de buscar a neutralidade como dito pelas professoras em suas ações pedagógicas, em pleno século XXI, com a justificativa de proteger a sua integridade física enquanto professora, mas ao mesmo tempo é negar-se enquanto professora-educadora. Nestes termos, é mais fácil atuar com um aluno descontextualizado, fora de sua realidade social, política e familiar, formando um aluno analfabeto funcional que vai atuar em sociedade nas atividades braçais e não intelectuais.

A defesa pelo Sistema de Ciclos é porque quando trabalhado dentro da perspectiva sociointeracionista nos possibilita desenvolver os temas transversais por nós citados na entrevista às Prof. a partir do contexto, o conteúdo curricular e o conhecimento trazido por cada aluno, fazendo-o, na dinâmica de sala de aula, pensar o conteúdo contextualizado, no entanto, as falas indicam que é mais fácil promover o adestramento.

O que mais reforça essa afirmativa é a dificuldade que têm em agir diferente por falta mesmo de apoio tanto da equipe da Secretaria de Educação e Pedagógica da escola, por isso culpam o ciclo ao dizer que falta tempo, mas falta também criatividade, quem as motive, apoio a repensar a prática docente diante de tantas questões inseridas no contexto escolar.

“Tem aluno aqui que não tem ninguém só tem a gente!” (RMCCO-PR)

As categorias estratégia e tática definidas por Certeau (2008) podem estar relacionadas à construção do estudo e ao percurso da pesquisadora na busca por

agregação de ideias contidas na memória, mas, busca o desenvolvimento de atividades que levem em consideração a diversidade da turma como uma força motivadora do processo ensino-aprendizagem, percebendo o desenvolvimento cognitivo de cada criança resultante do processo sociointeracionista. (RESENDE e SOUZA, 2016).

dados sobre o seu objeto de estudo. A estratégia é um planejamento a médio/longo prazo, dentro de uma determinada racionalidade, em busca de algo ou de uma dada ação. Ao registrar a estratégia a ser seguida direcionamos nossas escolhas, fortalecemos a perspectiva epistemológica e desconfiamos das evidências, da experiência imediata, das impressões primeiras.

A tática, segundo o autor, é do campo das intenções e não da razão, é, portanto, intuitiva; por estar relacionada à minha formação pode-se dizer que no momento de construção do texto tencionamos as relações de poder presentes no cotidiano investigado. Provocada pela análise do cotidiano, quando inserida/envolvida nele pode ocorrer “um escapamento, um deslizamento, uma escapatória”, ao deixar de abordar algo que politicamente poderá ser prejudicial à nossa permanência no lugar investigado: como deixar de citar nomes – público-alvo entrevistado, observado – respeitando o anonimato... (CERTEAU, 2008).

“O cotidiano se inventa” e reinventa. (CERTEAU, 2008, p.37-38).

Ao inventar e reinventar o cotidiano das professoras no processo de entrevistas identificamos a formação de identidades não só de mulheres, mas de crianças, famílias, mães e pais, profissionais, fortalecidos pelas discussões coletivas nos vários instantes de repensar a prática, a realidade, os contextos vividos no contexto da escola singular e plural ao mesmo tempo.

Às práticas cotidianas das mulheres professoras e equipe técnico pedagógicas voltam-se para questões educacionais, familiares, sociais, religiosas e políticas demonstrando preocupação com os modismos das práticas, a fragmentação dos saberes, a fragilidade das emoções, a coisificação das ações, fortalecidos pela “modernidade líquida”, citada por Bauman (2005a;b).

Uma palavra muito presente na fala das professoras e equipe técnico-pedagógica é “abandono familiar”. Algumas crianças são retidas no ano de escolaridade do 2º ciclo há muitos anos, crianças que veem sujas para a escola, que a única refeição que fazem é a da escola, vivem em localidades de alto risco social e por isso apresentam alto índice de infrequência, mas ao mesmo tempo necessitam do Bolsa Família para viver, problemas neurológicos que dificultam a aprendizagem dessas crianças... atrelado a tudo isso encontra-se o problema de saúde na rede municipal de São Gonçalo em que muitos responsáveis não conseguem marcar médico, pediatra, neurologista, psicólogo, psiquiatra, há muitos anos. No entanto, as

professoras esperam a presença dos responsáveis nas reuniões, no acompanhamento das atividades de casa, pois consideram que as crianças do 1º segmento estão carentes de afetividade familiar. A escola tenta fazer a sua parte desenvolvendo ações pedagógicas de leitura e escrita, esquecendo muitas vezes os demais conteúdos, por compreenderem que existem crianças que chegam ao 3º ano de escolaridade sem saber ler e escrever um texto simples, mas sabem que passaram pela escola, são alunos desde o 1º ano, mas não conseguem. Por que não conseguem?

Histórias de crianças contadas pelas professoras registram que deveriam estar aprendendo a ler, escrever, contar histórias, brincar, já estão iniciando sexualmente suas vidas, envolvidas em situações de risco social e familiar por serem abandonadas, já no ventre da mãe, pelos pais, e durante o nascimento pelas mães que muitas vezes tem mais filhos com outros parceiros, mas precisam trabalhar ou não tem como sustentar e essas crianças acabam sendo criadas por avós, tias, parentes mais próximos. Crianças que já iniciam a infância carentes de carinho, atenção, respeito...pálidas na cor... encontram na escola o conhecimento, a cultura, o afeto, o afago... quatro horas e meia tão necessárias a uma pequena vida que se constituirá em um adulto com quais marcas?

A escola está repleta de temas a serem abordados diariamente de forma “interseccional interdisciplinar e transversal”, no entanto, o tempo do aprender a ler e a escrever supera o tempo de refletir sobre as questões do dia a dia: o suposto abandono familiar, drogas, preconceito, respeito, defasagem idade série, além das temáticas que propomos neste estudo pluralidade cultural, diversidade, sexualidade, orientação sexual, gênero. O currículo oculto permanece oculto!

Os diferentes espaços vividos pelas professoras na tomada de posição contribuem para a definição de suas preferências no instante que registram o que (não) entendem por “interseccionalidade interdisciplinar transversal” ou ainda como se posicionam acriticamente diante da crítica do Movimento Escola Sem Partido ao se referir à “ideologia de gênero”, ou ainda qual a visão sobre a discussão de gênero na escola, entre outras questões.

Como pensar o “estranho” com o qual nos deparamos na vida cotidiana? E, como [esse cotidiano] nos habita? Questões que cada entrevista me faz registrar a partir de Certeau (2008). Cada uma das mulheres entrevistadas registra o caminho

percorrido, e supostamente a percorrer, traduzido em alguns momentos em perguntas ou em silêncios. Tomando Certeau (2008) para análise da escuta das mulheres percebe-se que cada uma reinventa o seu caminho visando contribuir com cada aluno na complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana dentro e fora das escolas.

Ressalta-se neste momento, para um ponto considerado importante pelas professoras, o respeito às normas familiares e que a escola não pode interferir. Por isso a concordância com o Movimento Escola Sem Partido ao citarem que cabe a escola, os conteúdos e a família, os valores. Quando a Prof. AFCA-PR diz quando o aluno chega com uma demanda ela vai corresponder a esse aluno, mas avalia que tem um outro lado disso, pensando como mãe,

cada casa, cada família tem as suas regras, e eu acho que a gente não tem que se meter na forma como é feito lá porque cria conflito dentro das casas, se os pais ensinam de uma forma e a gente diz outra a gente vai criar conflito lá dentro e nesse sentido, questão de religião, questão de pensamento contra gênero, contra eles tem que seguir a doutrina da casa deles, viver lá, a gente vai dar as orientações básicas [...].

De quais orientações básicas a professora se refere? Mas qual o papel da educação? Da escola? Do ensino? Não seria, como as professoras mesmo disseram, em resposta ao questionário, completar a formação dos alunos instrumentalizando-os para resolver os problemas do cotidiano, fortalecendo-os com o conhecimento historicamente acumulado e proporcionando o desenvolvimento pleno do aluno. Evitando a discussão não seria reforçar o conflito? À medida em que aponta “*nunca vou concordar com uma família que ensine preconceito, e você tem que agredir o diferente, né, não, somos iguais e temos que respeitar a todos*”, não estaria realizando sua função educadora, reforçando os ensinamentos morais, como definido no questionário pela professora?

Ao estabelecer uma relação com o Movimento Escola Sem Partido e a “ideologia de gênero”, a fala das professoras reforça a ideia de que a prática docente deve se ater ao conteúdo curricular, ensinar o que está proposto a ser ensinado:

eu penso que o professor não tem o direito de colocar como verdade absoluta, porque não existem verdades absolutas, existe a minha verdade, existe a sua verdade, neste sentido, eu acho que realmente que professor tem que se ater aquilo que é conteúdo curricular, a gente precisa ensinar o que está proposto para nós ensinarmos. (AFCA-PR).

AFCA-PR ainda aponta que acredita na educação, porque sempre quis ser educadora, mas está impregnada do discurso do Movimento Escola Sem Partido e do que diz o atual Ministro de Educação, “*tenho visto que tem professores que estão*

usando a sala de aula para outras coisas que não é educação[...]”. Neste ponto a professora retoma a questão do respeito a estrutura familiar, isto porque,

nós somos educadoras, nós temos algum conhecimento, somos especialistas em alguma coisa mas isso não nos dá aval para superar o ambiente familiar de ninguém, temos que respeitar aquele lugar ali, aquelas ideias ali, né, então nesse sentido, não é que eu aprove, que eu concorde com a Lei, não acho que era necessário, porque isso é uma questão de consciência, porque na minha opinião alguém que é educador tem que ter, é o primeiro que tem que ter, discernimento, de até onde ele tem que ir, né, então a Lei não concordo porque não seria necessário assim como tantas outras, mas a gente está vivendo num mundo que parece que as coisas viraram ao contrário, que agora o óbvio tem que virar Lei para que possa ser feito. São essas questões, esses conflitos estão chegando para a gente. (AFCA-PR).

AFCA-PR ao citar a Lei está se referindo aos Projetos de Lei que estão tramitando na câmara dos Deputados e ameaçam a educação escolar e sua constitucionalidade. Aparentemente se coloca contrária a mais uma Lei, mas em sua prática parece que segue sua filosofia ao separar o ato de educar do ato de ensinar.

As Prof. MCFO-PR e RMCCO-PR demonstram espanto quanto a proposta do Movimento Escola Sem Partido ao se referir à “ideologia de gênero”. Após um breve silêncio que as fazem estabelecer relações entre a informação e as relações vividas na escola levantam alguns questionamentos:

[...] você acha que o Prof.X⁷⁵ influencia algum aluno sexualmente? Eu acho que não!; [...] cadê o direito de cada um, cadê o direito? O direito de estar e permanecer e de ir e vir?; [...] se você entrar numa vibe dessas, nenhum homossexual pode ser professor? A gente aqui não vai poder se vestir da maneira que quiser? (RMCCO-PR).

Após esses questionamentos as professoras começam a analisar a constitucionalidade do Movimento: “[...] vem muito contra a Constituição, se lá diz que não pode haver a discriminação seja ela racial, sexual e vai contra, aí vai ter que mudar a Constituição?” e “vai ter que mudar a Constituição porque esse Projeto é anticonstitucional!” (MCFO-PR); “é anticonstitucional! Gente, eu não entendo, [...] quando eu leio escola sem partido, OK, não tem que ter nada partidário, mas não é isso!” (RMCCO-PR).

Para as professoras é um projeto para a formação de pessoas que não pensem, que não saibam contestar. Já a Prof. RTRA-PR se refere que o Movimento Escola Sem Partido e o debate sobre a “ideologia de gênero” pertence a um grupo que tem o

⁷⁵ Prof. X, homossexual assumido, Professor de História do 2º segmento do EF atua no Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Tem uma influência muito grande na vida dos alunos por ser um dos professores mais antigos da escola.

objetivo de tirar do foco o que realmente está acontecendo na realidade escolar, “*que é essa violência dentro das escolas, [...] a integridade física do professor, porque daqui há muito pouco tempo não vai haver professor, ninguém vai querer estudar para ganhar o salário que ganha.*” Com esse projeto promovem, intencionalmente, a formação de crianças superalienadas, de cabeça baixa, medíocres.

O caminho percorrido na escola inventa/reinventa o cotidiano analisado em torno dessa questão da competência assumida por cada sujeito que a compõe, ou seja, a prática da equipe técnico pedagógica e das docentes costura suas ações teóricas à história das famílias dos alunos que compõem essa escola, fica definido que cabe a esta “selecionar os trechos a favor de seus argumentos.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011).

Costura difícil no momento da pesquisa, na visão da escola/professoras a família está ausente, não colabora quando convocada a escola, abandona a criança ou as crianças, está aquém do que esperam do papel da família. Segundo CMNM-OP:

[...]o que a gente vê muito é o abandono, né, as crianças muito abandonadas, os pais muito preocupados com si próprios, não digo nem em questão de estar trabalhando porque às vezes nem estão trabalhando, só não querem saber mesmo dos filhos, colocam na escola e manda do jeito que está, ah, não quis tomar banho, não lava uma roupa, vem com a roupa suja, eu acho que é mais assim um desleixo mesmo da família.

Ao ser questionada sobre a convocação da família à escola, a professora atualmente na função de orientadora pedagógica diz “*não caminha. Você pode convocar o responsável e ele diz assim, ‘não sei mais o que fazer; ah já levei no Conselho Tutelar e nem o Conselho Tutelar está resolvendo’; é quase assim: ‘se alguém levar para cuidar para mim está bom’*”. (CMNM-OP).

A Prof. se refere aqui a intervenção de outras instituições como o Conselho Tutelar, podemos também citar o Ministério Público, que se apresentam como fatores determinantes do fenômeno da judicialização da educação. Como os índices de escolaridade aumentaram significativamente por conta do comando constitucional “educação para todos” e para tal está ocorrendo a matrícula efetiva das crianças na educação básica, ensino obrigatório, cumprindo-se a determinação legal.

Diante dessa realidade e dos conflitos oriundos dessa relação, a intervenção judicial não mais se limita a questões como de responsabilidade civil ou criminal dos pais/responsáveis. Novas questões são levadas ao Poder Judiciário por parte do próprio interessado (discente e/ou pai/responsável), Ministério Público, Defensoria

Pública ou Conselho Tutelar para além da garantia do acesso ao ensino público de qualidade, outras situações envolvem o Poder Judiciário e a educação: merenda escolar, transporte escolar, falta de professores, condições para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, adequação do prédio escolar, vaga em creche e pré-escola, transferência compulsória do aluno, problemas disciplinares, fechamento de salas de aula, licença gestante, cancelamento de matrículas, progressão continuada, criação de cursos, escolas particulares. (CURY e FERREIRA, 2009).

Por fim, a questão “apresenta-se fortemente no debate acadêmico que a prática docente no campo da escola apresenta dificuldades de se aproximar da complexidade social que adentra a sala de aula, as dificuldades de compreensão do conteúdo mínimo, estabelecido pelo projeto pedagógico escolar, por parte do alunado, na educação básica, impossibilitaria às profissionais de educação de implementarem questões que envolvam categorias como identidade de gênero, pluralidade cultural, diversidade, violência. Como você analisa essa afirmação?”

As Prof. JSO-PR, CCR-AE, MPSS-AE, RTRA-PR, BFC-PR, VCSB-PR, consideram “*sim, muito difícil*” envolver tais categorias no planejamento diário visto que:

✚ falta curiosidade por parte das crianças em relação aos temas, conseguindo desenvolver somente o tema pluralidade cultural por meio de conversas em sala de aula, além disso falta material para diversificar uma atividade e tempo para organizar isso porque, no entendimento da professora, tem que ser feito na escola, mas por conta da indisciplina das turmas, são alunos ansiosos, precisa trabalhar antes, por exemplo, como assistir ao vídeo, educação e respeito. (JSO-PR).

✚ antes de tudo a preocupação é dar o conteúdo de português e matemática, tem que ensinar a ler e interpretar e as quatro operações, mas a indisciplina, a falta de estrutura física da escola, o calor, o número de crianças em sala de aula fazem com que a professora fique cansada ficando presa a que os alunos dominem as quatro operações e o português. A professora sugere que as temáticas, principalmente o tema transversal pluralidade cultural, possa ser desenvolvido por meio de projetos e assim poderia aproximar-se do contexto dos alunos, do cotidiano em casa trazendo para a escola a realidade de suas comunidades por viverem em realidades muito distantes onde fica localizado o Colégio. (CCR-AE).

✚ a dificuldade apontada por MPSS-AE está relacionada a não presença da comunidade escolar às reuniões pedagógicas onde geralmente são passadas informações, orientações sobre a rotina da escola e sobre os filhos e a presença é mínima. Geralmente em uma turma de 30 alunos menos da metade frequenta a reunião, então no entendimento da Prof. falar de temas como violência e sexualidade ou outro assunto seria difícil porque poucos estariam ali para interagir junto com as Prof. Ao citar a relação com os alunos especiais essa aproximação e dificuldade muda porque não tem nenhuma barreira com as famílias de seus alunos com necessidades especiais, desde que seja planejado o horário agendado para tratar dessas temáticas se for o caso.

✚ a Prof. RTRA-PR chama atenção para a violência que está em sala de aula, no recreio, porque a sociedade e a casa deles é violenta. Diz que as crianças contam situações que vivem em casa com os pais⁷⁶ e acaba não abordando as temáticas porque tem que ensinar a ler, a escrever, a interpretar, a multiplicar, a dividir e ainda dar conta de tudo isso que está relacionado ao contexto da vida deles, considera “impossível”.

✚ BFC-PR considera-se “ignorante, por não ter esse ‘saber’. Não é que eu não queira por algum pudor. Eu não sei, simples assim.” Sua fala está relacionada a competição que o Prof. hoje tem com o “youtube”, pois muitas vezes quando propõe falar de algo em sala já existe um monte de outras informações que rebatem a sua, então prefere não falar. Além disso, existe a preocupação de não ter conhecimento de onde vem as crianças questionando como pode falar sobre determinados assuntos, como roubo, crime, roubo de carga se pode ter uma aluna que o pai, tio, ou algum parente esteja envolvido com, por exemplo, roubo de mercadorias. Justifica dizendo que a maior parte dos caminhões de carga roubados foram desviados para São Gonçalo. Tem a preocupação de ser escorada na entrada da escola por uma parente ofendida. Além disso, identifica que prefere não desenvolver nenhum assunto, porque tem em sala

⁷⁶“Eu não falo com as crianças porque eles são muito pequenos. Eles é que falam muita coisa para mim “ah tia eu fui no presídio, fui ver meu pai”; [...] “no dia das mães eu fui para o presídio porque eles fazem festa para as mães, ah eu fui para o presídio”; [...] saio daqui assim, com a minha cabeça meu Deus, dia das mães na minha casa era uma festa, hoje em dia meus filhos que estão criados, hoje em dia, me botam no carro e me levam para almoçar fora e eu fico pensando, “meu Deus, passar um dia no presídio com medo de um tiroteio, pegar refém, meu Deus, essas mulheres são loucas”, eu nunca levava; eu fico pensando na falta de respeito que elas tem com as próprias crianças...se ela escolheu o homem que é bandido, tudo bem, problema delas, mas a criança ter o pai que ela não escolheu e passar o dia naquele lugar, meu Deus pode ter um tiroteio, pode ter uma rebelião, cortar o pescoço de uma criança... elas não pensam nisso, não.” (RTRA-PR).

um aluno que tem duas mães, na mesma sala uma mãe que é evangélica que aparece na reunião com um vestido bem comprido, então prefere não se colocar na posição do “faz tudo” porque “o faz tudo, faz tudo pela superficialidade, nunca faz nada na profundidade”.

✚ VCSB-PR destaca que existe uma barreira nessa aproximação com a complexidade social visto que há uma preocupação, medo mesmo, de ser mal interpretada, porque são assuntos delicados que precisa saber até onde pode ir, até onde pode falar para não se comprometer profissional e pessoalmente.

✚ AFCA-PR não responde sim e nem não, mas aponta que a discussão sobre pluralidade cultural, diversidade, sexualidade, orientação sexual não ocorre em sua sala de aula e na escola porque são crianças pequenas por entender que são temas apropriados para turmas de alunos mais velhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os significados partilhados no processo de entrevista se constituem no momento em que voltamos nossos olhos para o objeto de estudo definido no momento da escuta. No entanto, coletivamente voltam-se as lentes para as relações cotidianas e para a prática pedagógica exercitadas no interior da escola.

Autores como Hall (2002) e Bauman (2005a) compreendem o caráter de representação coletiva e da identidade como um conjunto de significados partilhados. Neste momento, o que conecta tais sujeitos individuais e coletivos são as referências vividas e a viver no contexto escolar sob a perspectiva do papel da mulher professora.

A essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e consideram-se esses vínculos estáveis. E, ainda, o habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. (BAUMAN, 2005a).

Como “campo de batalha” foram as idas à escola às sextas feiras nos dias de reunião pedagógica, nos turnos manhã e tarde⁷⁷, para processar o contato com as mulheres professoras, observar seu cotidiano, suas falas em reunião e realizar contato para as entrevistas. Isto possibilitou aproximação com algumas professoras e com outras afastamento, além da dificuldade nos dias em que as reuniões não ocorriam e a Orientadora Pedagógica tentava me comunicar para evitar o meu deslocamento à escola.

Aos poucos iam se registrando as falas, as situações desse lugar tão singular além de registrar as questões e as preocupações que percorrem esse espaço escolar de decisão e suas motivações.

Esse “breve tumulto” durante a pesquisa vai dando margem para a ansiedade, a impotência que o pesquisador percebe na coleta de dados: o tempo passa e questionamentos sobre as entrevistas vão surgindo, será que atendem ao objetivo do estudo? Professoras regentes ou professoras de apoio, quem entrevistar? As professoras regentes se afastam, e agora o que fazer? E se as professoras não quiserem ser entrevistadas? Recebi cinco (5) questionários respondidos e agora não tendo reunião como vou ter contato com as professoras para que devolvam? As professoras entrevistadas não sabem o que é interseccionalidade, e agora?

⁷⁷ A frequência às reuniões pedagógicas ocorreu mais no turno da manhã do que no turno da tarde.

Transversalidade é um termo desconhecido, que surpresa? Interdisciplinaridade termo conhecido, mas não definem! Seria melhor tentar outra realidade escolar? Será que o material das entrevistas será suficiente para o nosso estudo?

Estamos em crise! A crise de identidade identificada por Hall (2002) está presente no processo de levantamento de dados junto às professoras no cotidiano escolar e se torna matéria prima para a construção do nosso trabalho de pesquisa.

Percebe-se que não somente as professoras estão em crise por conta das questões sobre a mudança do espaço físico e a complexa realidade atendida no Castello Branco, mas também me vejo em um processo de desânimo, incapacidade resultante da “crise de identidade” citada por Hall (2002).

Muitas questões surgem, parece que nada avança, dificuldades mil! E os prazos chegando... momento também de dividir as angústias com a Orientadora. Diante de tal impasse e refletindo coletivamente sobre como é encaminhar uma pesquisa e por que se faz pesquisa destaca-se, a tarefa não é fácil!

Como nossas escolhas não são aleatórias (CERTEAU, 2008) e estão relacionadas ao que Bourdieu (1996, p.42) se refere a uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em uma dada situação”, neste momento de reflexão, visando estabelecer o distanciamento da realidade investigada passo a registrar algumas considerações finais e responder à questão que norteou este estudo.

Perceber de que forma é incorporada a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das professoras da educação básica de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo/Rio de Janeiro, possibilitou-nos uma rica experiência ao fazermos contato com essas mulheres, guerreiras (como algumas se reconhecem), desanimadas, mas uma grande contribuição na vida de muitas crianças e suas famílias.

É verdade que podemos concluir no contato com as mulheres professoras e equipe técnico pedagógica que a discussão sobre gênero, pluralidade cultural, diversidade, sexualidade e orientação sexual está esvaziada no contexto escolar investigado. A escola promove ações inclusivas que ilustra a diversidade do público atendido, no entanto, o desenvolvimento de atividades pedagógicas e de formação que fortaleçam a igualdade de gênero e a valorização da diversidade não fica explícito na fala das professoras. Apesar de algumas professoras reconhecerem a importância

de se buscar novos conhecimentos que as ajudem na prática pedagógica a desenvolver tais temáticas. Mas não podemos desconsiderar toda uma história e um cotidiano de gênero que nos faz, a nós mulheres, termos dificuldade de falar de nós mesmas. E vale ressaltar a dificuldade de se pensar em gênero, interdisciplinaridade e transversalidade fica ainda mais latente quando pensamos na atual conjuntura vivida por essas mulheres que não estão alheias às discussões que socialmente vem sendo implementadas. Apesar de apostarem na formação, afinal são educadoras que não desistiram dessa missão, são muitas vezes contraditórias em suas afirmações.

Percebe-se ainda na fala dessas mulheres a preocupação com as questões de aprendizagem dos alunos, principalmente com leitura e escrita, do 1º ao 5º ano de escolaridade. Mas apontam que o debate sobre gênero, pluralidade e sexualidade por meio de ações pedagógicas “interseccionais interdisciplinares e transversais” poderá ocorrer se houver uma determinação da Secretaria Municipal de Educação em que precise realizar uma culminância com o resultado do trabalho. Caso contrário, quando alguma situação ocorre na escola em que a equipe técnico pedagógica percebe rejeição ou preconceito por parte de professores e/ou alunos, não se realiza uma discussão, um projeto de reflexão e sensibilização para as situações em que a escola está acolhendo. “Preferem” adiar a discussão por falta de tempo - ou pela dificuldade que tais temas efetivamente trazem aos seus cotidianos. Isso aponta também para a importância de ações por parte dos gestores para que essas dificuldades possam ser sanadas.

O distanciamento em torno do debate dos temas gênero, sexualidade, orientação sexual, pluralidade cultural, violência e diversidade no ambiente escolar, por parte das professoras, pode estar relacionado ao medo de assumirem no cotidiano da escola a discussão em torno de todas as formas de discriminação.

A dificuldade sentida pelas professoras em sua prática docente é a complexa realidade dos alunos, e, por conta disso, a maioria prefere desempenhar um papel neutro em suas práticas pedagógicas, ao se colocarem contrárias ao ciclo/à perspectiva sociointeracionista de educação, do que na defesa do debate sobre as relações de gênero, sexualidade, orientação sexual, diversidade a partir de uma perspectiva interseccional, interdisciplinar e transversal. Neste sentido, aproximam-se do grupo do Movimento Escola Sem Partido que são contrários à teoria de gênero e, portanto, fazem críticas aos professores que estimulam o pensamento crítico dizendo

que praticariam a suposta “ideologia de gênero”. Mas também encontrei falas muito críticas em relação a essa ideologia e ao MESP.

As professoras do Colégio Municipal Presidente Castello Branco têm fama de serem politizadas. Realmente quando a questão está relacionada à realidade do segmento que abraçam, aos direitos estabelecidos por lei quanto a merenda, material, estrutura física do prédio e, principalmente, relacionados a questões sobre cargos e salários as professoras se mobilizam e expressam suas ideias. Na contramão, percebe-se que têm dificuldade de desenvolver os temas transversais e reforçam a perspectiva de controle sobre a família e sobre o corpo do outro/aluno. Impedindo assim, inconscientemente, que a escola se constitua como lugar da diversidade. Trata-se de questões, na verdade, que perpassam a vida privada de cada uma delas.

Somos contraditórios por natureza! Não seria diferente no encontro com as professoras, ou seja, ao mesmo tempo em que elas buscam se qualificar para fortalecer seus conhecimentos em sala de aula e ajudar seus alunos a aprender; dizem que não querem interferir na família dos seus alunos, por isso não falam de determinados assuntos porque são temas delicados, podem se comprometer; mas, ao mesmo tempo querem que essa mesma família esteja presente, junto delas, para não se sentirem sozinhas na tarefa de ensinar e educar.

Vou concluir, retomando aqui as imagens que as professoras entrevistadas fizeram de suas turmas: VCSB-PR ainda vê o sol, “existe uma luz no fim do túnel” para a vida de cada criança; RMCCO-PR e MCFO-PR por serem engajadas politicamente na/pela escola, compreendem que ainda estão presentes “coragem” e “perseverança”, respectivamente na luta pela qualidade da escola Castello Branco; MCSF-DG gostaria de uma escola sem muros, sem fronteiras, “unidas para fortalecerem o brilho do Castello Branco”; MPSS-AE aposta na “esperança de dias melhores”; a fala da Prof. JSO-PR relaciona as dificuldades de seus alunos a “uma montanha (pedreira) a ser escalada, uma pedra bruta preciosa que necessita ser lapidada”, mas que podem avançar e para isso precisa de investimento da professora; RTRA-PR cita a imagem da “carência social e muito abandono”; BFC-PR, um “baile de carnaval”, para ela as crianças percebem a escola como uma festa; AFCA-PR considera a sua turma “um alto falante ambulante, porque falam muito alto e andam muito na sala”; MSB-AE representa os alunos como “um copo cheio pela metade. São otimistas e acreditam em si próprios”. Para RSCN-PRq são: “Alegria. As crianças são motivadoras”; já para

AALC-PRq é “uma mensagem escrita na beira da praia, pois a qualquer momento uma onda pode apagar (pela falta de interesse)”; AFA-PAEq considera que é um “coração porque são tão amorosos, inocentes”; ALB-PRq relaciona a imagem dos alunos ao quadro “Brincadeiras” do Cândido Portinari, porque são muitos querendo só brincar sem ‘interesse’ em aprender”;

Para que tenham as imagens representadas pelas professoras no questionário sobre suas turmas/escola conquistadas, entre outras imagens superadas, aponta-se para a necessidade de que o poder público municipal perceba a importância de investimento na formação continuada das professoras da escola pública. Esse investimento poderia, inicialmente, ocorrer nas reuniões pedagógicas às sextas feiras para “quebrar o gelo” e iniciar o debate sobre as questões interseccionais de gênero.

A reflexão sobre a percepção de cada componente da equipe, sobre a temática que nos trouxe ao doutorado, nos ajuda a pensar a atividade docente dentro da proposta do ciclo e do Projeto Político Pedagógico da escola que está em consonância com o que o próprio documento aponta quando elaborado em 2010. O PPP do Colégio Municipal Presidente Castello Branco toma como referência teórica Jean Piaget ao apresentar a sua proposta de educação: "a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, [...] Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condição de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe". (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2010).

Assim, concluímos que cada professora ao assumir uma postura politizada diante da crítica do Movimento Escola Sem Partido aos professores, mobilizará a superação da prática pedagógica que se diz neutra e que aos poucos se instala em suas práticas, afastando-se da proposta do adestramento às novas gerações, possibilitando a garantia de um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça, etnia. Nestes termos promoveremos a visibilidade e a contribuição das mulheres na construção histórica do colégio investigado e, em uma visão mais ampla, da humanidade. Mas essas mulheres também precisam ser "cuidadas" e respeitadas em suas diversidades. Esse é um longo processo de aprendizagem que não se conclui com uma tese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena. Violência nas escolas. In: OLIVEIRA, Helena (Org.). **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. 2.ed. Brasília, DF: UNICEF, 2006, p. 28-53.

A FORÇA DO QUERER. Novela da Rede Globo de TV exibida de 03 de abril a 21 de outubro de 2017. Rede Globo, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. (Estado de Sítio).

AGUIAR, Márcia Ângela da S.. Parâmetros Curriculares e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha. **Educação & Sociedade**, Ano XVII, n.º 56, dez., 1996, p. 506-15.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.09, n.2, p. 575-585, 2001.

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/regina/materiais/interdisciplinaridade_artigo2.pdf Acesso em: 16 de jan., 2019.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário! A luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido. **Revista Ártemis**, v. XXII, n.01, jul./dez., 2016, p. 32-42.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise dos dados quantitativos. **Cadernos de Pesquisa**, SP (45): maio de 1983.

ARRETCHE, Martha T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. IN: BARREIRA, Maria Cecília Nobre e Carvalho; BRANT, Maria do Carmo de (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARROYO, Miguel G.. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: Maria Aparecida V. Bicudo; Celestino Alves Junior. (org.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. Marília: UNESP, 1996, p. 47-67.

AUDIÊNCIA PÚBLICA. Ideologia de gênero na Base Nacional Comum Curricular. Audiência Pública “Não existe ideologia de gênero”: professor deixa pastores sem

resposta. Publicado em 08 de nov., 2017. (4m58s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iuBihDjgtc>>. Acesso em: 10/05/2018.

AUDIÊNCIA PÚBLICA. Ideologia de gênero na Base Nacional Comum Curricular. Professor Eliseu Neto destrói a tese de que existe uma “ideologia de gênero”. **Audiência Pública** em 25 de out., 2017a.

ÁVILA, Maria Betânia. Modernidade e cidadania reprodutiva. **Estudos Feministas**, ano 1, n. 2, 2. Sem., 1993, p. 382-393.

AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Revista Estudos Feministas**. N. E. 1994, p. 203-216.

BANDEIRA, Lourdes. Relações de gênero, corpo e sexualidade. In: GALVÃO, Loren e AVAZ Juan (org.). **Saúde sexual e reprodutiva no Brasil**. São Paulo: Huertec Population, 1999, p. 180-97.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. IN: BARRETO, Raquel Goulart [*et al.*] (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 10-28.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005b.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. IN: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 07-20.

BERNARDO, Fabiula Renilda. Interseccionalidade de cor/raça, sexo/gênero e posição socioeconômica: avaliação de instrumento para aferição de experiências discriminatórias. **Dissertação (Mestrado)**, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Florianópolis, 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, jan./abr., 2015, p. 147-163. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00147.pdf> Acesso em: 15 de jan., 2019.

BERNSTEIN, Richard J.. **La reestructuración de la teoria social e política**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código, controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BILGE, Sirma. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. Diogène, 1 (225): 70-88, 2009.

BOBBIO, Norberto (1909). **Dicionário de política**. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C. Varsiale et al.: coord. trad. João Ferreira: rev. geral e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. (vol.1:647p. (total:1330p.).

BOFF, Leonardo. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOFF, Leonardo. **Homem**: satã ou anjo bom? Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Wath makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkely Journal of Sociology**, n. 32, 1987, p. 01-49.

BOURDIEU, Pierre. **Razões prática**: sobre a teoria da ação. SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora**: contesting identities. London; New York: Routledge, 1996.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRANDÃO, Maria de Lourdes. O futuro da língua português na África. **Jornal Correio**, Rio de Janeiro, Ano II, nº LXI, 22 ago. a 04 set., 1998.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 25**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 16 de maio, 1985.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 13 de set., 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 20 de dez., 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 11 de nov., 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.424. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília: Diário Oficial da União, 24 de dez., 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º ao 5º ano de escolaridade**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro ao quarto ciclos. Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1998**. INEP. Brasília: O Instituto, 1999.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Projeto Parâmetros em Ação**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9/1/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006.** Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11/7/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16/7/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10/3/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020):** projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. (Série ação parlamentar; n. 436).

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. 2003-2013.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024 e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; BNCC, 15 de dezembro de 2017.

BRAVO, Maria Inês de Souza.; PEREIRA, Potyara A. P.. **Política social e democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BRITTO, Ana Lucia [et al.]. A segregação socioespacial no município de São Gonçalo, RJ: uma análise a partir do acesso ao saneamento básico. **Anais XVII ENANPUR**, São Paulo, 2017. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 12/01/2018.

BRÜNING, Caroline Busarello. Ideologia de gênero não existe! Publicado em 29 de out., 2017. (11m20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eqOtEczSXs>>. Acesso em: 10/05/2018.

BULOS, Adriana Mascarenhas Mattos; JESUS, Wilson Pereira de. Professores generalistas e a matemática nas séries iniciais. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 10, 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, 2006, p. 1-12.

BUOGO, Ana Lúcia. Bidialetalismo e estigmatização linguística. **Ideas**, 2015, p. 68-82.

BUTLER, Judith P.. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Sujeito e História).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999, p. 29-42.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. IN: CANEN, Ana. **Ensaio. Avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, V. 5, n. 17, out./dez., 1997, p. 477-494.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. REQ 6223/2017 – PL nº 1.411/2015. Requerimento de Retirada de proposição de iniciativa individual. 05 de abr., 2017. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21w28350>>. Acesso em: 05/08/2018.

CARRARA, Sergio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. IN: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo. Versão 2009**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p.13-108.

CARREIRA, Denise. Apresentação e Introdução. IN: CARREIRA, Denise [et al.]. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016a, p.05-23,

CARREIRA, Denise. O informe Brasil – gênero e educação: da CONAE Às Diretrizes Nacionais. IN: CARREIRA, Denise [et al.]. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016b, p. 26-54.

CARVALHO, José Jorge de. Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele. **Revista Cinética**, Universidade de Brasília, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n.2, 1997.

CASTELL, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; v.2).

CASTRO, Jorge Abrahão. Política de desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 1011-1042, dez. 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v21nspe/v21nspea12.pdf>>. Acesso em: 07 de março de 2016.

CASTRO, Jorge Abrahão. Política social no Brasil contemporâneo. 2012b. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/terras/html/download_baixar.aspx?Arquivo=AF_cartilha_21x21_v1_2011112515532.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

CASTRO, Alexandre de; MATOS, Aquilis Alves. Ideologia do dom e o fracasso do ensino público. **Revista Funec Científica – Educação**, Santa Fé do Sul, São Paulo, v.01, n.01, p. 85-94, jan./jun., 2015.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=27&uf=33>>. Acesso em: 12/01/2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 7.ed., São Paulo: Cortez, 1997.

COLAPINTO, Jorge A.. “Dilution of family process in social services: implications for treatment of neglectful families”. **Family Process**, 34, 1995.

CORBUCCI, Paulo Roberto [et al.]. **Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira**. IPEA, vol.2, 2008.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoa. Dossiê: feminismo em questão, questões do feminismo. **Cadernos Pagu**, (16), 2001: p.13-30.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Gênero**, Niterói, v.5, n.2, p.09-35, 1. sem., 2005. Disponível em: <www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/380/285>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2017.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, 19, p. 59-90, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, 14, 1989, p. 538–54.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 15 jan., 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc. [online]**. 2013, vol.34, n.124, pp.925-941.

CURSO DE MICHEL DE CERTEAU: história, cotidiano e linguagem. Proferido pelo Prof. Dr. Durmeval Muniz de Albuquerque Junior, para o PET da Universidade Federal de Campina Grande, no período de 24 e 26 set., 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vxrt_608hGO> [parte 3]; <<https://www.youtube.com/watch?v=z8xv.oY9Zo4>> [parte 4]. Acessado em: 1 a 30 de julh., 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesquisa**, n. 116, São Paulo, July, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun., 2009.

DAHL, Robert. **Poliarquia**: participação e oposição. São Paulo: Edusp, 1997.

DaMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological blues”. IN: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword: a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, 9, 2003, p. 67-85.

DEBORD, GUY (1931-1994). **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

DECRETO nº 53.831, de 25 de março 1964, dispõe sobre a aposentadoria especial instituída pela Lei 3.807, de 26 de agosto de 1960. Disponível em: <<https://homepages.dcc.ufmg.br/~bigonha/Legislacao/APOSENTADORIA/DECRET053831.pdf>>. Acessado em: 29 de agosto de 2019.

DEMIER, Felipe. A revolta a favor da ordem: a ofensiva da oposição de direita. IN: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (orgs.). **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, s./p..

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed., São Paulo: Papyrus, 2001.

DEVREUX, Anne-Marie. Pierre Bourdieu e as relações entre os sexos: uma lucidez obstruída. IN: CHABAUD-RYCHTER, Danielle *et al.*. **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 85-103.

DICIONÁRIO *online* de Português. 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>> Acesso em: 05 de jul., 2019.

DRAIBE, Sônia Miriam. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, v. 15, n.02, São Paulo, nov., 2003, p. 63-101.

DRAIBE, Sônia Miriam. "Brasil 1980-2000: proteção e insegurança social em tempos difíceis". **Anais do Workshop Inter-Regional "Proteção social em uma era insegura: um intercâmbio sul-sul sobre políticas sociais alternativas em resposta à globalização"**. Santiago do Chile, PNUD/Cenda, 2003a.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo: 3:81-85, 1980.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; DEMIER, Felipe. Democracia blindada, contrarreformas e luta de classes no Brasil contemporâneo. **Argum.**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 8-19, maio./ago. 2017.

ESTRADA MEJÍA, Rafael Ignácio. **Desterritorialização e resistências: viajantes forçados colombianos em São Paulo e Barcelona**. Campinas, SP : [s. n.], 2010.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papiros, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Avancées teórico-méthodologiques de la recherche sur l'interdisciplinarie ao Brésil. In: LENOIR, B. Rey; FAZENDA, I.C.A. (orgs.). **Lesfondementes de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Iherbrooke: Éditionsducpr, 2001.

FERNANDES, Gabriel. Colégio Castello Branco: 44 anos de excelência na educação. **Semed**, São Gonçalo, 03/04/2014. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=4453>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, n.79, Ago., 2002, p. 257-272.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed., Curitiba, PR: Positivo, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6.ed., SP: Cortez, 2008.

FERREIRA, Luciana. "Gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Rio de Janeiro". Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 "Transformações, Conexões, Deslocamentos" & 13ª Congresso "Mundo de Mulheres", **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2017, p. 01-12.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v.04, p. 123-133, 1998.

FLEURY, Sonia. Democracia, descentralização e desenvolvimento. IN: **Democracia, descentralização e desenvolvimento**: Brasil e Espanha. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FLEXOR, Georges; LEITE, Sergio Pereira. Análise de políticas públicas: breves considerações teórico-metodológicas. Avaliando a gestão das políticas agrícolas no Brasil: uma ênfase no papel dos "policy-makers". **Relatório Final de Pesquisa**, 2006.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed., Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FOUCAULT, Michel. "Soberania e Disciplina". IN: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2009.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "Apartheid". **Brasil Escola**, 2019. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/apartheid.htm>>. Acesso em: 07 de jul., 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática cotidiana. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LLP, 2017, p. 17-34.

GALLO, Silvio. A educação pública como função do Estado. **Comunicações Revista de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP**, 1998, p. 5-28.

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 16-40.

GATTI, Bernadete A.. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, maio, 1992, p. 70-74.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R.(orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. V.9.

GDE. Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de Conteúdo, Versão 2009**, Rio de Janeiro; CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

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

GIROUX, Henry A.. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. IN: GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 03-24.

GOTO, Roberto Akira; SILVEIRA, Renê José Trentin; RODRIGO, Ligia Maria. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007. (Coleção Filosofar é preciso).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere - V.1**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: RJ: Edições Graal, 1978.

GUERRA, Miguel Santos A.. **Entre os bastidores: el lado oculto de la organización escolar**. Málaga: Aljibe, 1994.

HANCOCK, Ange Marie. When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition: Examining Intersectionality as a Research Paradigm. **Perspectives on Politics**. v. 5, n. 01, p.63-79, Mar/ 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A,2002.

HOVELER, Rejane; MELO, Demian. A agenda anticorrupção e as armadilhas da "pequena política". IN: DEMIER, Felipe; HOVELER, Rejane (orgs.). **A onda**

conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Manuad, 2016. (Parte I, Texto. 5).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 2. ed. rev. e aum., Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 12/01/2018.

IBGE. **Cidades.** São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 12/01/2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise. 20 anos de Constituição Federal.** Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, v.02, nº 17, 2008, 17-84. (Educação).

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.). **Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. IN: JODELET, D. (orgs.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

JORDÃO, Claudia. Resenha parcial da obra “A democracia na América” de Tocqueville. Disciplina: Estado, Sociedade e Cidadania ministrada pelo Prof. Dr. André Brandão do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Política Social. Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói, fev., 2016. **[mimeo]**.

KALSING, Vera Simone Schaefer. Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista. **Revista Científica FAIS**, 2008. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/1583283.pdf>>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2019.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory and practice.** Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KONDER, Leandro. Jogo de cartas marcadas. **Jornal O Globo**, 02 de ago., 1998.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, jul., 2002.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, n. 73, Floris, agosto, 2005, p. 1-23.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim. La interdisciplinaridad: por um matrimonio aberto de la razón, de la mano y del corazón. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 35, 2004.

LISBOA, Teresa Kleba; LOLATTO, Simone. Políticas Públicas con transversalidad de género. Rescatando la interseccionalidad, la intersectorialidad y la interdisciplinariedad en el Trabajo Social. **Cuadernos de Trabajo Social**, Vol. 26-2, 2013, p.409-419.

LISBOA, Teresa Kleba. Feminismos, pesquisa e produção de conhecimento em serviço social. IN: TEIXEIRA, Marlene; ALVES, Maria Elaene Rodrigues (orgs.). **Feminismos e gênero: desafios para o serviço social**. Brasília: Editorial Abaré, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Avaliação de políticas sociais: notas sobre alguns limites e possíveis desafios. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2004; 2(1): 95-106.

LOBO, Carla Marina Neto das Neves Lobo. Os PCN nas escolas e a autonomia docente: desafios à memória educacional. **Dissertação**. Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. "Nas redes do conceito de gênero". In: LOPES, Marta Júlia Marques, MEYER, Dagmar Estermann, WALDOW, Vera Regina (orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p.07-18.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1998. 179 páginas.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.4, p. 62-70, jan./jul., 2011.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (orgs.). **A crise da democracia brasileira**. (Volume I). Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MACHADO, Roberto. "Por uma Genealogia do Poder". In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. X.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 11. ed., São Paulo: Saraiva Educação, 2018. (Rosa Maria Xavier Gomes Carneiro - Revisão Jurídica).

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que "Escola Sem Partido". IN: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores demonstram o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 15-21.

MATOS, Maria Izilda S. de. Da invisibilidade ao gênero: percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas. **Margem**, São Paulo, nº 15, Jun., 2002, p. 237-252. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/margem/pdf/m15mim.pdf>>. Acessado em: 17 de fevereiro de 2019.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. **Historiae**, Rio Grande, 2(1): 95-108, 2011.

MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; BORTOLOZZI, Jehud; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Educação, conteúdo disciplinar e atitude crítica na formação de professores. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, n. 5, jan., 2005.

MENDONÇA, Amanda André de. Estado, religião e democracia: reflexões a partir dos debates sobre “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação. **Tese** (Doutorado em Política Social). Niterói, Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, 2017. 249f.

MENEZES, Janaina S.S.; RIZZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez., 2013.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. (Mundo do Trabalho).

MEYER, Dagmar Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta Júlia Marques, MEYER, Dagmar Estermann, WALDOW, Vera Regina (orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 41-51.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v.7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Reunião com os representantes do Conselho Escolar, Secretário Municipal de Educação e Ministério Público: mudanças de prédio. Ministério Público, 26 de fevereiro de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação e Realidade**, v.21, n.01, jan./jun., 1996, p. 09-22.

MOREIRA, Jaciara; TRINDADE, Elaine. Prefeitura inaugura sede do centro de inclusão nesta sexta-feira. **Ascom**, São Gonçalo, 05 de nov., 2015. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=6024>. Acesso em: 05 de jul. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTTA, Fernando P.. **Organização & Poder: empresa, estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

MULLER, Pierre; JOBERT, Bruno. L'Etat em action: politiques publiques et corporatismes. **Revue Française de Science Politique**, 38-43,1988, pp. 433-435.

NAGIB, Miguel. Escola Sem Partido. Canal Futura. Sala Debate. 2016. (55m36s). Disponível em:
<<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/escola+sem+partido/164326e901ed161c?projector=1>>. Acesso em: 06/05/2018.

NARVAZ, Marth Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n.3, p. 647-654, set./dez., 2006.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Negro e racismo. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v.68, n.7, 1974, p. 65-68.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. IN: NEVES, Lucia Maria W.. **O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NJAINE, Kathie [et al.]. Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. **Ciência à Saúde Coletiva**, 11(supl.):1313-1322, 2007.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002). **Tese de Doutorado**. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p.

NOGUEIRA, Selma. Proerd entrega certificados a 300 estudantes da Rede Pública Municipal. **Semed**. São Gonçalo, 05 de jul., 2019. Disponível em:
<<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/noticiaCompleta.php?cod=9506&tipoNoticia=Educa%a%E7%E3o>> . Acesso em: 05 de jul., 2019.

NOTA OFICIAL. Ministério da Educação. Nota de Abraham Weintraub denuncia professores, funcionários, servidores e discentes a participarem de manifestação. 2019.

NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 61, p. 72-80, maio, 1987.

NUNES, Edson. **As gramáticas políticas brasileiras**. São Paulo: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, nº 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra**: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Niterói: EdUFF, 1995, p.53-88.

PENIN, Sônia Terezinha de S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.94, p.58-73, ago., 1995.

PENNA, Fernando de Araújo. Escola Sem Partido: o Movimento Escola Sem Partido e o ódio aos professores. **Fórum do EJA/RJ**, IFCS-UFRJ, 18 de abr., 2016. (36m10s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=00oXp6dSRMC&feature=youtu.be>. Acesso em: 06/05/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Escola Democrática X Escola Sem Partido. **Jornada ANPUH**, PUC-SP, 24 de ago., 2016a. (48m29s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XGh-mFadcZA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 06/05/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Escola Sem Partido como chave de leitura. **Aula Magna da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, 14 de set., 2016b. Parte 1. (15m52s). Parte 2. (15m25s). Parte 3. (23m53s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b3Tily77844>>. Acesso em: 04/08/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Audiência Pública debate o Programa “Escola Sem Partido”. **Comissão de Educação e Cultura e Esporte**. Ceará, 16 de nov., 2016c. (21m54s). Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/escola+sem+partido/164326e901ed161c?projector=1>>. Acesso em: 06/05/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola Sem Partido”. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. **Audiência Pública**, 03 de dez., 2015. (11m24s). Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/escola+sem+partido/164326e901ed161c?projector=1>>. Acesso em: 06/05/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Audiência Pública sobre a “Escola Sem Partido”. **Comissão Especial PL nº 7189/2014 – Escola Sem Partido**. Câmara dos Deputados, 07 de fev., 2017. (22m18s). Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/escola+sem+partido/164326e901ed161c?projector=1>>. Acesso em: 06/05/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Debate Público “Escola Sem Partido”. **Câmara Municipal do Rio de Janeiro**, 17 de abr., 2017a. (15m20s). Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/escola+sem+partido/164326e901ed161c?projector=1>>. Acesso em: 06/05/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola Sem Partido” como a educação democrática: fabricando o ódio dos professores e destruindo o potencial educacional da escola. IN: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Lídia de Almeida. **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. SP: Cortez: ANPUH, SP – Associação Nacional de História, Seção SP, 2017b, p. 247-260.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LLP, 2017c, p. 35-48.

PEREIRA, Luís. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIOVEZAN, Carlos. **Verbo, corpo e voz: dispositivos da fala pública e produção da verdade no discurso político**. SP: Ed. UNESP, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, v. 48, p. 7-42, 2002. Disponível em: <<http://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2019.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito**. Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 118-146. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275208/mod_resource/content/>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2019.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: 1993-2023. Brasília: MEC, 1993. (versão atualizada 120p.).

PMESG. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2004. Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Secretaria Municipal de Educação, Estado do Rio de Janeiro, 2004.

PMESG. Projeto: Plano de Saneamento Básico do Município de São Gonçalo. RELATÓRIO FINAL DO PMSB, 1207-C-03-GER-RT-001, dez., 2015.

PMESG. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024. Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Secretaria Municipal de Educação, Estado do Rio de Janeiro, 08 de dez., 2015.

POCHMANN, Marcio. Neoliberalismo do governo Temer trouxe a nova segregação social. **Rede Brasil Atual**, 07 de maio de 2018.

PROJETO 006-007. Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Projeto Básico: estrutura. Guarda Municipal ou Conselho de Segurança ou Ações de Policiamento. Disponível em: <www.portal.mj.gov.br>. Acesso em: 28 de ago., 2018.

PROJETO DE LEI nº 7.180 de 2014, do Sr. Erivelton Santana. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Câmara dos Deputados. 2014.

PROJETO DE LEI nº 7.181 de 2014, do Sr. Erivelton Santana. Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. 2014.

PROJETO DE LEI nº 1.859 de 2015, do Sr. Izalci e outros. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Câmara dos Deputados. 2015.

PROJETO DE LEI nº 1.411 de 2015, do Sr. Rogério Marinho. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2015.

PROJETO DE LEI nº 867 de 2015, do Sr. Izalci. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015.

PROJETO DE LEI nº 5.487 de 2016, do Sr. Professor Victório Galli. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. Câmara dos Deputados. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Rede Municipal de São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2010. **[impresso]**.

PUTNAM, Robert D.. **Comunidade e democracia**. 5. ed. reimp., Rio de Janeiro, FGV, 2007.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, [p.1-17].

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre a "escola sem partido". 2016. IN: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores demonstram o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.29-41.

REBUÁ, Eduardo. Da praça ao solo: um novo chão para a universidade. As experiências das universidades populares de Madres de Plaza Mayo (UPMPM) e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (ENFF) em tempos de crise neoliberal na América Latina [2000-2010]. **Tese**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015.489p.

REBUÁ, Eduardo. A educação disputada: democracia e sentidos do público no Brasil hodierno entre o empresariamento e o (neo)conservadorismo. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 60, p. 100-111, jul., 2017.

RESENDE, Tarcísio Renan Pereira Souza; SOUZA, Igor Araújo de. O ensino por meio de ciclos: uma breve retomada do contexto educacional brasileiro. **Saberes**. Natal RN, v. 1, n. 14, out., 2016,p. 65-80.

RIBEIRO, Marília Andrés. A arte não pertence a ninguém. Entrevista com Frederico Moraes. **Rev. UFMG**, belo horizonte, v. 20, n.1, p.336-351, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular**. 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. IN: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores demonstram o discurso. Ação Educativa

Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 05-08.

RIBEIRO, Djamila. **As diversas ondas do feminismo acadêmico**: os diferentes momentos dos estudos acadêmicos voltados às questões da mulher e um desafio do momento atual. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminino-academico-9622.html>>. Acesso em: 25 de agosto de 2016.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Ciclos de mobilização política e mudança institucional no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, nº 17: 33-43, nov., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n17/a03n17>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia A.. Educação formal, mulher e relações de gênero: um balanço preliminar da década de 1990. **Estudos Feministas**, Ano 9, 2º semestre de 2001, p. 115-540.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 339-355, jan./abr., 2010.

SABAT, R. **Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAKAMOTO, Leonardo. “Escola Sem Partido”: doutrinação comunista, coelho de páscoa e papai noel. IN: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores demonstram o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 11-14.

SAMPAIO, André. Resenha “Linguagem e escola – uma perspectiva social de Magda Soares”. **Revista África e Africanidade**, Ano 2, n.07, nov., 2009. [Especial – Afro-Brasileiros: Reconstruindo os Rumos da História].

SÃO GONÇALO (RJ). Estudo socioeconômico de 1997-2001. Outubro 2002.

SÃO GONÇALO (RJ). Prefeitura 2014. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br>>. Acesso em: jan. 2018.

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

SCOTT, Joan W. Deconstructing equality-versus-difference: or, the uses of poststructuralist theory of feminism. **Feminist Studies**, v. 14(1), 1988.

SCORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992.

SENNA, Monica de Castro Maia. Racionalidade técnica e lógica política: um estudo sobre o processo de implantação do Programa Saúde da Família em São Gonçalo – RJ. **Tese de Doutorado** em Saúde Pública apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública, da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, julho de 2004.

SILVA, Pedro L.B.; COSTA, Nilson R.. A avaliação de programas públicos: reflexões sobre a experiência brasileira. **Relatório Técnico**. Cooperação Técnica BID-IPEA, Brasília, IPEA, 2002.

SILVA, Pedro Henrique Carinhato e. **As políticas sociais no contexto da reforma do Estado no Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/pedrohenrique.pdf>>. Acesso em: 11 de jul. 2019.

SILVA, Helenice Rodrigues da. A gênese da sociologia crítica de Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, Ano X, Set., 2010, p. 114-120.

SILVA, Fernanda Kelly Ribeiro da. Resenha “Linguagem e escola: uma perspectiva social” de Magda Soares. **Trabalho apresentado na Disciplina “Discurso: Leitura e Produção de Textos e Hipertextos”**, semestre 2014.2, Universidade Federal de Roraima (UFRR), 2014, p.01-04.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. O currículo integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios: uma conversa com Jurjo Torres Santomé. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 279-286, jan./abr., 2012.

SILVA, Stanley Plácido da Rosa. Política, clientelismo e comportamento legislativo: a Câmara Municipal de São Gonçalo e as “melhorias urbanas” (1977-1982). **OPIS**, Catalão, v.12, n.2, p. 190-211, jul./dez., 2012.

SPOSATI, Adalgiza; FALCÃO, Maria do Carmo; FLEURY, Sônia Teixeira. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. 6. ed., São Paulo: Ed Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2002, 95 p..

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006, p. 20-45.

SOUZA, Jessé de. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé de. **Os batalhadores brasileiros: uma nova classe média ou nova classe de trabalhadores?** Belo Horizonte: Humanitas, 2012.

SOUZA, Jessé de. **A classe média no espelho** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.25, nº 59, p. 140-170, set./dez., 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez., 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 17, n.49, jan./abr., 2012, p.159-241.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

STROMQUIST, Nelly P.. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.01, p.13-25, jan./abr., 2007.

TAVARES, Maria da Conceição; BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. “A mundialização do capital e a expansão do poder americano”. IN: **O poder americano**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 111-138, 2000.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. **Introducción a los metodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1986.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. 2007.

TOLEDO, C. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. **Série Marxismo e opressão**. 2. ed., São Paulo: José Luis e Rosa Sundermann, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O curriculum oculto**. Portugal, Porto Editora, 1995.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Tribunal Superior Eleitoral**. São Gonçalo, 2017. Disponível em: <<https://www.eleicoesepolitica.net/numero-total-de-eleitores/sao-goncalo-rj/>>. Acesso em: 28 de ago., 2018.

TSE. **Tribunal Superior Eleitoral**. Registros Administrativos, 2016. Disponível em: <<https://www.eleicoesepolitica.net/numero-total-de-eleitores/sao-goncalo-rj/>>. Acesso em: 28 de ago., 2018.

UNBEHAUM, Sandra. As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

UNESCO-OREALC. La Educacion como um Bien Público y Estratégico. Encuentro Regional UNESCO–UNICEF. Cartagena, Del 31 de agosto al 21 de septiembre de 2005. [mimeo].

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. IN: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. RJ: Zahar ed., 1994.

VENDRÚSCOLO, Telma Sanchez. Políticas e prioridades políticas: a experiência de Ribeirão Preto no atendimento à criança e ao adolescente, vítimas de violência doméstica. **Tese de Doutorado**, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2004.

VERDUM, Priscila de Lima; GIRAFFA, Lucia; MACHADO, Vivian Guidotti. Formação de professores da educação básica na modalidade EAD: contexto, bases legais, pressupostos e desafios. **X ANPED Sul**, Florianópolis, out. de 2010, p.01-16.

VERGARA, Sylvia Constant. A resiliência de profissionais angolanos. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro 42(4):701-18, jul./ago. 2008.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. IN: VERGARA, Sylvia Constant. [et al.]. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 55-119.

ZANATTA, Luiz Fabiano [et al.]. Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocesso? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 32(8):e00089616, ago., 2016, p. 01-04.

WEBER, Max. **Economia y sociedade**: esbozo de sociologia comprensiva. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Rousa Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Ano 9, 2º sem., 2001, p. 461-478.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	268
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO	269
ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	271

ANEXO 1

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está **convidada** a participar da pesquisa **“MULHERES PROFESSORAS E INTERSECCIONALIDADE INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE”** que objetiva discutir sobre a forma como a discussão de gênero é incorporada no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das professoras da educação básica. A pesquisa desenvolvida por mim, sobre a orientação da Professora Rita Freitas, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, em ocasião do Curso de Doutorado em Política Social. **Sua participação não é obrigatória e ocorrerá através de entrevistas preferencialmente gravadas.** A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação comigo, a pesquisadora (Carla Marina Neto das Neves Lobo) ou com a universidade que represento. **As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e seu arquivamento ficará sob a minha guarda.** Os dados coletados serão analisados e poderão ser publicados, recorrendo-se inclusive a fotos ilustrativas das situações observadas e/ou de material didático utilizado em sua prática pedagógica, a partir do seu consentimento. Esta divulgação não ameaçará o sigilo das informações, uma vez que ocorrerá, predominantemente, de forma agregada, ou recorrerá a nomes fictícios. **Somente serão identificados os sujeitos que manifestarem sua autorização neste sentido. Uma cópia da tese contendo as entrevistas ficará disponível para consulta no Colégio onde a pesquisa foi realizada.** A realização da entrevista, a princípio, não traz nenhum risco para você, mas caso sinta algum constrangimento, ela poderá ser interrompida sem nenhum problema.

Você receberá uma cópia deste termo e poderá esclarecer qualquer dúvida com a pesquisadora, na Escola de Serviço Social, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Política Social, localizado à R. Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, Bloco E, 3º andar, lado par, Campus Universitário do Gragoatá, São Domingos, Niterói/Rio de Janeiro, CEP. 24210-200.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi a proposta da pesquisa e aceito participar da mesma.

Esclareço também, que:

() Permito () Não permito - a referência a meu nome como um dos sujeitos pesquisados.

() Permito () Não permito - a utilização e divulgação de fotos com imagens pessoais e/ou cedidas por mim.

Niterói, _____ de _____ de _____

ANEXO 2

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

QUESTIONÁRIO

A proposta do Projeto de Doutorado que ora desenvolvo “**MULHERES PROFESSORAS E INTERSECCIONALIDADE INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE**” volta-se para a prática docente na rede municipal de São Gonçalo e visa perceber de que forma é incorporada a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das professoras da educação básica. A questão que norteia o nosso estudo visa responder: em que medida a mulher professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica consegue articular as categorias de gênero, pluralidade e sexualidade por meio de ações “interseccionais, interdisciplinares e transversais” em sua prática pedagógica?

Solicito que responda as questões abaixo, como forma de ser uma “escuta” do trabalho que venho desenvolvendo na escola municipal.

Obrigada pela colaboração!
Carla Marina Lobo

(1) Identificação

(A) Cor _____

(B) Religião _____

(C) Gênero

Feminino Masculino

(D) Idade

Entre 18 a 25 anos

Entre 26 a 35 anos

Mais de 36 anos

(E) Tempo de atuação no magistério

até 5 anos

de 5 a 10 anos

mais de 10 anos

(F) Escolaridade (marque o nível mais alto da formação)

Ensino Médio – Formação de Professores

Graduação

Especialização Lato Sensu

Especialização Stricto Sensu

Identifique o(s) curso(s) que fez: _____

(G) Há quanto tempo atua no Colégio Municipal Presidente Castello Branco? Qual o ano de escolaridade? Qual o turno?

(H) Tem quantas matrículas?

(2) **Sobre a sua turma:** se tivesse que representá-la com uma imagem qual seria? Por quê?

(3) Considera que a formação continuada (reuniões pedagógicas, cursos de extensão etc.) oferecida pela sua escola está alinhada com as necessidades dos seus alunos?

Sim

Parcialmente

Não

Justifique ou exemplifique:

(4) O que cabe à escola e o que cabe à família?

= à escola cabe _____

= à família cabe _____

(5) Como você definiria:

a) educação

b) escola

c) raça

d) etnia

e) Movimento Escola Sem Partido

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

A proposta do Projeto de Doutorado que ora desenvolvo “**MULHERES PROFESSORAS E INTERSECCIONALIDADE INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE**” volta-se para a prática docente na rede municipal de São Gonçalo e visa perceber de que forma é incorporada a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das professoras da educação básica. A questão que norteia o nosso estudo visa responder: em que medida a mulher professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica consegue articular as categorias de gênero, pluralidade e sexualidade por meio de ações “interseccionais, interdisciplinares e transversais” em sua prática pedagógica?

Solicito que responda as questões abaixo, como forma de ser uma “escuta” do trabalho que venho desenvolvendo na escola municipal.

Obrigada pela colaboração!
Carla Marina Lobo

PERGUNTAS:

- a) O que você entende por “Interseccionalidade interdisciplinar e transversal”?
- b) Em que medida, você professora que atua na escola pública desenvolve em sua prática pedagógica a “interseccionalidade interdisciplinar e transversal” diante das demandas identidade, diversidade cultural, gênero e conteúdos curriculares aproximando-se do aluno como sujeito histórico?
- c) É possível uma prática pedagógica “interseccional interdisciplinar e transversal”? O que seria necessário, caso sua resposta seja positiva?
- d) É possível por meio da prática pedagógica “interseccional interdisciplinar e transversal” aproximar-se dos desafios da complexa realidade escolar?
- e) Qual a sua visão sobre a discussão de gênero na escola?
- f) Pensando questões de gênero, a mulher tradicionalmente foi ensinada a não falar de sexo, sexualidade, orientação sexual... Ao cuidar e educar crianças passa a falar dessas temáticas, significa negar um lugar que lhe foi construído socialmente?
- g) Como você se posiciona diante da crítica à prática docente promovida pelo Movimento Escola Sem Partido ao se referir à “Ideologia de Gênero”?
- h) Apresenta-se fortemente no debate acadêmico que a prática docente no campo da escola apresenta dificuldades de se aproximar da complexidade social que adentra a sala de aula, as dificuldades de compreensão do conteúdo mínimo, estabelecido pelo projeto pedagógico escolar, por parte do alunado, na educação básica, impossibilitaria às profissionais de educação de implementarem questões que envolvam categorias

como identidade de gênero, pluralidade cultural, diversidade, violência. Como você analisa essa afirmação?

i) Você obteve em sua formação escolar e/ou qualificação em serviço o debate em torno dos assuntos, como: diversidade denominando as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades sócioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais? Conte como foi. Essa qualificação foi proporcionada pela escola ou por você mesma?

j) qual a família você encontra no cotidiano da escola? Por quê?

k) as professoras contribuem para o debate sobre gênero, pluralidade, sexualidade, diversidade cultural no ambiente escolar? Como?

