

**As Vivências de Professores/as na Elaboração de Projetos Pedagógicos Promotores da
Igualdade de Gênero**

João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Brasília - DF
Julho de 2016

**As Vivências de Professores/as na Elaboração de Projetos Pedagógicos Promotores da
Igualdade de Gênero**

João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Monografia apresentada à Faculdade de
Psicologia do Centro Universitário de Brasília
– UniCEUB como requisito parcial à
conclusão de Curso de Psicologia
Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do
Amaral Madureira

Brasília – DF,

Julho de 2016

Folha de Avaliação

Autor: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Título: As Vivências de Professores/as na Elaboração de Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Flávia do Amaral Madureira

Professora-Orientadora

Prof^a. Dr^a. Luciana de Oliveira Campolina

Prof. Dr. José Bizerril Neto

Brasília-DF,

Julho de 2016

Sumário

Resumo	iv
Introdução	1
Objetivo Geral.....	5
Objetivos Específicos.....	5
1. Da Cultura à Identidade: Questões sobre Gênero e Sexualidade	6
1.1 As identidades enquanto um processo cultural.....	8
2. Questões de Gênero, Sexismo e Homofobia: Implicações Educacionais	12
3. Gênero nas Escolas: Desafios e Conquistas	15
4. Metodologia	21
4.1. Participantes.....	26
4.2. Materiais e Instrumentos.....	27
4.3. Procedimentos de Construção de Informações.....	27
4.4. Procedimentos de Análise.....	28
5. Resultados e Discussão	30
5.1 Concepções e Crenças dos/as Participantes em Relação às Questões de Gênero na Escola e na Sociedade.....	30
5.2. As Vivências dos/as Professores/as na Criação e Manutenção de Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero	35
5.3 Facilidades e Obstáculos Enfrentados pelos/as Professores/as na Implementação dos Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero.....	42
6. Considerações Finais	48
Referências Bibliográficas	51
Anexos	56
Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	57
Anexo B: Roteiro de Entrevista	59
Anexo C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UniCEUB).....	1

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo a investigação das vivências dos/as professores/as de escolas públicas do Distrito Federal no processo de criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero. Quanto à metodologia, a pesquisa se inspira na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2001; 2005). Realizou-se entrevistas individuais, semiestruturadas com quatro professores/as, sendo três professores/as que atuam com projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero e uma que demonstra interesse em elaborar um projeto voltado para essa temática. Para a análise dos dados elaborou-se três categorias analíticas, a saber: 1) concepções e crenças dos/as professores/as participantes em relação às questões de gênero na escola e na sociedade, 2) vivências dos/as professores/as na criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero e 3) facilidades e obstáculos enfrentados pelos/as professores/as na implementação dos projetos. Identificou-se, a partir da fala dos/as participantes, a importância da discussão de gênero nas escolas. Antes dos projetos, todos/as participantes encontraram resistências nas escolas sobre a temática, demonstrando que o tema ainda é invisibilizado nas escolas, apesar das diretrizes legais do Ministério da Educação. Essencial para elaboração e manutenção dos projetos foram as redes sociais encontradas pelos/as participantes com agentes da própria escola e de outras instituições.

Palavras-chave: Gênero; vivências de professores/as; projetos inovadores.

Introdução

[Minha mãe] é uma Mulher Inspiradora, pois tenho certeza de que fez e fará de tudo para dar do bom e do melhor para a família. Eu descobri, com esse projeto, coisas que eu nem sabia sobre minha mãe, mas de uma coisa eu sei, ela nunca vai deixar de ser minha Mulher Inspiradora e minha heroína. (Reis, 2015, p. 274)¹

Malala, Anne Frank, Maria da Penha, Francisca Gorete, Geraldina ou Viviane. As três primeiras mulheres citadas são famosas por suas contribuições à sociedade. Malala, a jovem paquistanesa, cujo ativismo em prol do acesso à educação e direitos das mulheres, levou-a a ser a mais jovem vencedora do Prêmio Nobel da Paz. Anne Frank, a garota judia, que durante os dois anos escondida em um Anexo durante a ocupação nazista na Holanda, relatava suas vivências em um diário particular, que ao ser publicado tornou-se um dos livros mais importantes do século XX. Maria da Penha, mulher, cearense e mestre em parasitologia, foi vítima de duas tentativas de assassinato pelo ex-marido e hoje dá o nome à principal lei contra a violência contra as mulheres no nosso país (Albuquerque & Pires, 2015).

As últimas três – Francisca Gorete, Geraldina e Viviane- apesar de não serem nomes famosos na mídia são mulheres igualmente inspiradoras. Suas histórias - junto com as de Malala, Anne Frank, Maria da Penha e muitas outras - se encontram no livro “Mulheres Inspiradoras”, organizado pelas professoras Gina Albuquerque e Vitória Pires (2015) e que conta com a contribuição dos/as alunos/as e professores/as do Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia. Fruto de um projeto pedagógico, “Mulheres Inspiradoras” hoje é um livro publicado, que exemplifica as diversas formas de contribuição que a escola pode vir a ter na promoção da igualdade de gênero.

¹ Trecho retirado do texto “Francisca Gorete, Minha Mulher Inspiradora” escrito por Pedro Henrique dos Reis, aluno de 14 anos do 9º ano.

No entanto, qual a importância de esforços como esses? Seriam as questões de gênero uma temática relevante para a escola? Abordarei esses questionamentos a partir de uma situação que vivenciei como estagiário de Psicologia em uma escola particular de ensino fundamental em Brasília.

Em setembro de 2014, fui contratado para estagiar em um projeto extracurricular de uma escola. Além de complementar minhas experiências acadêmicas, pude vivenciar diversos contextos peculiares do espaço escolar. Por meio das relações com os alunos e alunas, professoras, professores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos tive experiências riquíssimas para minha formação, tanto positivas quanto negativas.

Dentro da sala de aula, tive a oportunidade de acompanhar a turma de uma professora, formada em Psicologia, que não somente ensinava inglês, mas trabalhava os conflitos relacionais dos/as alunos/as, questões de sexualidade e puberdade e, principalmente, a ética, a compaixão e aceitação dos demais. Surpreso com o trabalho enriquecedor dessa professora, generalizei a prática pedagógica dela para a prática de toda a escola.

Durante um horário de recreio dos/as alunos/as no início do novo ano letivo, estava conversando com os/as demais professores/as e uma orientadora educacional sobre os novos uniformes, recém chegados. Uma professora expressou interesse numa peça de roupa que havia sido introduzida para os/as alunos/as, dizendo inclusive que gostaria de comprar um similar para seu filho. A orientadora educacional, rebateu o comentário da professora, dizendo que não caberia a um menino o uso de tal peça, pois seria algo de “baitola”. Chocou-me a fala da orientadora educacional. Não somente pelo seu teor machista e homofóbico, mas principalmente pelo fato de ter vindo de uma orientadora, uma profissional da educação. Tal situação levou-me a questionar: seria a fala daquela orientadora um fenômeno singular daquele contexto específico ou poderia ser algo generalizado, ocorrendo entre diversos agentes da educação em outras escolas? O exemplo mencionado levou-me a refletir sobre o

papel da escola no combate às diversas formas de discriminação e a garantia dos Direitos Humanos.

Sabe-se que a violência homofóbica e a violência sexista são uma realidade nas escolas brasileiras. Em uma pesquisa em escolas das capitais brasileiras e no Distrito Federal, Castro, Abramovay e Silva (2004) identificaram que, dentre uma amostra de 16.422 alunos/as, 25% indicou que não gostaria de ter um colega ou uma colega homossexual em sua sala de aula. Em Fortaleza, por exemplo, cerca de metade (n= 47,5%) dos pais entrevistados pelas autoras relataram que não gostariam que o filho ou a filha estudasse na mesma turma que uma pessoa LGBT. Membros do próprio corpo-pedagógico afirmam que não gostariam de ter alunos/as homossexuais em suas salas de aula. No Distrito Federal, o índice encontrado foi de 5,9%, um número alto quando comparado com o total de 1,9% de Porto Alegre, deixando a capital federal atrás apenas de Fortaleza (6,5%) e Belém (6,0%).

Em “Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e convivência nas escolas”, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) discorrem, com base em observações, aplicação de questionários e realização de grupos focais com professores/as, alunos/as e demais agentes escolares, das séries finais do ensino fundamental e médio, sobre a violência nas escolas do Distrito Federal. As autoras relataram que segundo os/as próprios/as estudantes, a discriminação por orientação sexual é a mais frequente nas escolas. Mais da metade, 63% dos/as alunos/as questionados/as, alegou ter visto pessoas tidas como homossexuais sofrendo preconceito. Quando questionados/as se gostariam de ter um/a colega de classe homossexual, 27,8% dos/as alunos/as responderam que não. Inclusive, os/as próprios/as professores/as, 56,5% da amostra, confirmaram a presença de discriminação contra os homossexuais nos corredores das escolas.

A “Pesquisa Sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada pelo Ministério da Educação (2009) em 500 escolas, enfatiza os dados encontrados por Castro,

Abramovay e Silva (2004) e Abramovay, Cunha e Calaf (2009). Segundo o relatório do Ministério da Educação, entre as sete áreas temáticas – discriminação em relação a gênero, discriminação geracional, discriminação à deficiência, discriminação à identidade de gênero, discriminação socioeconômica, discriminação étnico-racial e discriminação territorial - elaboradas para análise, os/as participantes demonstravam um maior índice de concordância com as atitudes discriminatórias voltadas para a área de gênero (n=38,2%). Ademais, as pessoas homossexuais foram o grupo social que obteve o valor mais alto do índice percentual de distanciamento social. Tais valores indicam uma rejeição à diversidade de gênero e sexual o que, segundo o próprio Ministério, denotam práticas discriminatórias (Brasil, 2009).

No entanto, esforços tem sido feito por educadores/as em diferentes estados do Brasil visando a promoção da igualdade de gênero. “Mulheres Inspiradoras” é um exemplo disso. Sua proposta inovadora e sua abordagem das questões de gênero levou o Projeto a vencer diversos prêmios nacionais e internacionais, entre eles o *10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Essa premiação, realizada pela antiga Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/MCTI), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) e a ONU Mulheres têm premiado alunos/as do ensino médio, graduandos/as, mestrands/as, alunos/as de doutorado e escolas que produzem artigos e redações científicas e projetos pedagógicos que promovem a igualdade de gênero.

Evidenciar tais esforços, que conferem visibilidade às conquistas que tem sido realizadas nos últimos anos é de suma importância para a discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade nas escolas. Diversos trabalhos científicos (Madureira, 2007; Maia et al., 2012; Louro, 1997; Abramovay et al., 2009) têm apontado os desafios que o tema enfrenta e o papel das instituições de ensino superior na formação deficiente do/a professor/a

quanto à essa temática. No entanto, pouco se fala sobre os novos espaços conquistados por professores/as que almejam a inovação e a construção de uma escola mais democrática.

Outra ação vencedora do prêmio que merece ser destacada é a do Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, que em 2013, se tornou a primeira escola do Distrito Federal a vencer a categoria “Escola Promotora de Igualdade de Gênero”. Inspirada pela escola premiada e pela obra “Mulheres Inspiradoras”, a presente pesquisa busca compreender as vivências dos/as professores/as no processo de criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero. Abaixo são apresentados os objetivos gerais e específicos que orientaram a presente pesquisa.

Objetivo Geral

Investigar as vivências de professores/as de escolas públicas do Distrito Federal no processo de criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero.

Objetivos Específicos

- Identificar as facilidades e os obstáculos enfrentados pelos/as professores/as ao elaborarem projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero.
- Analisar, com base nas entrevistas realizadas, as reações dos agentes escolares perante a implementação de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero.

1. Da Cultura à Identidade: Questões sobre Gênero e Sexualidade

Definir o que é cultura é uma tarefa árdua. Diversos/as autores/as (Bruner, 1997; Madureira & Branco, 2012; Pino, 2005; Valsiner, 2012) debatem sobre o termo, propondo suas próprias interpretações ou definições. Apesar das divergências, há um consenso entre os/as autores/as ao considerarem que indissociável do entendimento da cultura, é a compreensão dessa como uma produção tipicamente humana (Pino, 2005).

Para Pino (2005) “do conceito de cultura são excluídos os aspectos do ser humano que são inatos ou determinados pela genética. Em outros termos, natureza e cultura representam campos distintos que se contrapõem, sendo este último o definidor da especificidade do *humano*” (p. 71, grifo do autor). Mas o que caracteriza essa definição?

A Psicologia Cultural é um campo que surge para contribuir com as discussões sobre a relação entre a cultura e a natureza e seus impactos no humano. Influenciada pela Linguística, Antropologia, História e Sociologia, a Psicologia Cultural é um campo de saber interdisciplinar que investiga o social em relação com o psíquico. Madureira e Branco (2007) a conceituam a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e do construtivismo piagetiano, defendendo uma visão de sujeito ativo em seu desenvolvimento sem, no entanto, desconsiderar as influências da cultura nesse processo.

Tese central da Psicologia Cultural é a gênese social, tipicamente humana, das funções psicológicas superiores (Madureira & Branco, 2012). Um dos autores de base da Psicologia Cultural, que teoriza sobre a sociogênese do psiquismo é Lev Vigotski. A relação entre o indivíduo e a cultura está presente nas obras de Vigotski, principalmente ao referir-se ao desenvolvimento humano. Para o autor, a natureza do desenvolvimento é cultural (Pino, 2005). Logo, a cultura não é apenas uma fonte de influência do desenvolvimento, ela constitui o próprio desenvolvimento humano (Madureira e Branco, 2007). Sendo assim,

depende do aparato biológico, por si só, não é suficiente para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para isso é necessário a inserção do indivíduo na cultura (Maia et al., 2007).

Sobre a inserção do indivíduo na cultura, Bruner (1997) tece interessantes contribuições. Lembra o autor que “os sistemas simbólicos que os indivíduos usam para construir significado eram sistemas já colocados, já estavam ‘presentes’, profundamente arraigados na cultura e na linguagem” (p. 22). Será precisamente na aquisição humana dos sistemas simbólicos compartilhados culturalmente que o desenvolvimento psicológico ocorrerá.

A interação entre indivíduo e cultura, no entanto, não é um processo direto. A forma como os humanos interagem e se inserem culturalmente é mediada por signos, como a linguagem verbal por exemplo. Nesse sentido, Valsiner (2012) considera a mediação semiótica como um princípio explicativo das funções psicológicas superiores que exercem influência tanto em um nível intrapsicológico quanto interpsicológico. Sendo assim, a mediação semiótica permite novas possibilidades de ação humana no ambiente, podendo tornar presente objetos ausentes (Leite, 2013) e possibilitando uma maior clareza na comunicação humana (Madureira & Branco, 2007).

Os humanos se desenvolvem com base na sua interação com a cultura, como também a modificam (Valsiner, 2012). Esse processo dialético da cultura demonstra um constante embate entre transformação e estabilidade. Logo, enquanto a cultura possibilita a transmissão de ensinamentos coletivos, ela também é transformada pelas ações criativas de indivíduos e grupos sociais (Madureira & Branco, 2012).

A forma como as normas sociais são transmitidas pela cultura pode ser compreendida com base em dois modelos teóricos: o modelo unidirecional e o modelo bidirecional. O primeiro, se baseia em uma concepção passiva da pessoa, em que essa aceita

indiscutivelmente as mensagens culturais transmitidas. Logo, a informação transmitida é vista como algo fixo, que não permite transformações. Esse tipo de modelo ainda se encontra presente em diversas instituições sociais (Valsiner, 2012). Em algumas escolas, por exemplo, o modelo unidirecional ainda encontra-se vigente, por meio da concepção do conhecimento como algo que é dado e que deve ser apreendido pelo/as estudantes, essa discussão, no entanto, será apresentada mais adiante.

O modelo bidirecional de transferência cultural parte da premissa do desenvolvimento humano enquanto um fenômeno aberto e sistêmico, no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada. Esse modelo destaca que, na transmissão das mensagens culturais, todos/as participantes transformam ativamente as mensagens transmitidas, o que implica a modificação da informação tanto na sua codificação quanto na sua decodificação (Valsiner, 2012). O modelo bidirecional, portanto, destaca o papel ativo e transformador do sujeito e a concepção dinâmica da cultura (Madureira & Branco, 2012)

1.1 As identidades enquanto um processo cultural.

A Psicologia Cultural destaca uma visão do sujeito enquanto um ser temporal, inserido em um determinado contexto histórico e social. A influência do contexto cultural permeia os processos identitários do sujeito. Madureira e Branco (2007) compreendem as identidades sociais com base no posicionamento do sujeito diante das complexas redes de significações culturais que o rodeiam e ao seu sentimento de pertencimento a um determinado grupo social. Dessa forma, conforme destacam Moreira e Câmara (2010), “a identidade é, portanto, um processo de criação de sentidos pelos grupos e pelos indivíduos” (p. 41).

Para Woodward (2009), a identidade é marcada pela diferença. A autora enfatiza que a identidade não é o contrário da diferença, mas dependente dela. Dessa forma, falar de identidade - e diferenças - requer pensar em sistemas culturais classificatórios. A forma como ordenamos e classificamos nossas relações interpessoais possibilita a emergência de dois grupos sociais: nós x eles/as. A partir de símbolos, identificamos objetos, comportamentos ou características que seriam condizentes com o nosso grupo – endogrupo - ou o outro – exogrupo (Myers, 1997). Portanto, “a marcação simbólica é meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído ou quem é incluído.” (Woodward, 2009, p. 14)

Sendo assim, o estudo da identidade é relevante para as teorias sociais, educacionais e políticas. Na teoria social, o estudo sobre a identidade permite reflexões sobre quem nós somos, nossas relações com os grupos, destacando as intersecções entre a experiência subjetiva e os contextos histórico-culturais onde a identidade é formada. Para a educação, o estudo sobre a identidade contribui como eixo norteador das ações pedagógicas, almejando o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si enquanto indivíduo. Já em termos políticos, refletir sobre a identidade atua no reconhecimento de grupos menos favorecidos, alvos de discriminações, desafiando a posição privilegiada de identidades hegemônicas (Moreira & Câmara, 2010).

O estudo sobre as identidades, portanto, torna-se fundamental na discussão sobre as questões de gênero e sexualidade. Louro (2000) tece uma série de críticas à noção da sexualidade como algo que homens e mulheres possuam “naturalmente”. Para a autora, a sexualidade é construída historicamente e politicamente, permeada por diversos rituais, símbolos, linguagens e representações. A sexualidade e suas manifestações também são culturais.

Comenta a autora:

A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de se expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais (...) (p. 11)

Será, portanto, no âmbito da história e da cultura que se definirão as diversas identidades sociais que constituem o sujeito – entre elas, as identidades de gênero e sexual. Dessa forma, a identidade não deve ser vista como algo rígido ou fixo, mas sim pelo seu caráter fragmentado, instável, histórico e plural (Moreira & Câmara, 2010). No entanto, admitir uma nova identidade - principalmente quando relacionado às questões de gênero e sexualidade - ainda é visto como uma espécie de traição, ou perda dos aspectos característicos do sujeito. O mesmo, no entanto, não ocorre quando uma pessoa muda sua identidade profissional ou de classe social. A identidade de gênero e sexualidade, portanto, é vista como uma característica intrínseca e definidora do sujeito (Madureira e Branco, 2005).

Segundo Louro (2000), diante da instabilidade da identidade, busca-se referência nos corpos. Cria-se, então, uma noção linear em que os corpos ditam as identidades, evitando ambiguidades ou dúvidas. No entanto, assim como a identidade, os corpos também são significados e modificados pela cultura. Logo, esses também são inconstantes e passíveis de mudança.

Tais modificações, inclusive, diferem para homens e mulheres. Logo não somente atribui-se aos corpos identidades, como também a diferença. As formas como tais diferenças são estabelecidas e mantidas repercutem nas diversas instituições sociais, reforçando normas e valores e influenciando as relações individuais. Na seção a seguir, será discutida como

essas diferenças se dão em um espaço fundamental para desenvolvimento humano e cultural no contexto das sociedades letradas: a escola.

2. Questões de Gênero, Sexismo e Homofobia: Implicações Educacionais

Segundo Louro (1997), as escolas não apenas reproduzem concepções de gênero e diversidade sexual, como elas próprias as produzem. A partir de um olhar crítico, a historiadora questiona como gestos, palavras e práticas rotineiras do cotidiano escolar evidenciam processos culturais e relações de poder. Tais relações vão ditar o que é “apropriado” ou “errado”, ou o que é “natural” ou “desviante” no comportamento dos/as alunos/as, principalmente, no tocante à sua sexualidade e identidade de gênero.

De forma a aprofundar a discussão, faz-se necessário, antes, definir o que se considera por gênero, assim como suas implicações culturais. O termo “gênero” é fruto de um processo histórico da luta feminista. Os avanços e as reivindicações dos movimentos sociais feministas, levaram acadêmicas anglo-saxãs a introduzirem o termo *gender*, para deslocar a discussão sobre as distinções entre os sexos para o campo das ciências humanas e sociais, contrapondo assim a um determinismo biológico. A alternância do foco do biológico para os aspectos sociais, no entanto, não vem com a premissa de se negar a biologia, mas sim de enfatizar o processo histórico e cultural produzidos sobre as características biológicas. Pois é nesse processo histórico-cultural em que se constroem e se reproduzem as relações e desigualdades entre os sujeitos (Louro, 1997).

O campo das interações sociais é um terreno fértil para se pensar as relações cotidianas, inclusive no que tange aos preconceitos. Para Myers (1997), preconceitos são entendidos como atitudes negativas e injustificáveis contra um determinado grupo e seus respectivos membros. Nessa perspectiva, ocorre uma polarização entre “nós” e “eles”. O grupo em que o indivíduo é pertencente seria o endogrupo, o “outro” seria o exogrupo. Em razão de um processo de identificação social, há uma maior tendência de conformação com as normas do

endogrupo. E, em certos casos, quão maior for o vínculo e identificação com o endogrupo, há também uma tendência a ocorrer uma maior repulsa – e preconceito - ao exogrupo.

A partir das relações do indivíduo com os grupos sociais, seu sentimento de pertença e identificação com o endogrupo e repulsa ao exogrupo, conforme discutido por Myers (1997), pode-se pensar nos preconceitos como fronteiras. Cabe ressaltar que as fronteiras simbólicas que diferenciam o eu/outro são importantes na constituição subjetiva do sujeito e na sua relação com o mundo social em que está inserido. No entanto, são quando essas fronteiras simbólicas tornam-se rígidas, desqualificando outros grupos e impedindo trocas, que os preconceitos e discriminações surgem (Madureira & Branco, 2012).

Nesse sentido, a homofobia atua como uma fronteira simbólica rígida (Madureira, 2007). Borrillo (2009) define homofobia como uma “hostilidade geral, psicológica e social àqueles e àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo” (p.28). Como uma forma de intolerância, a homofobia atua através da desvalorização do outro. Esse outro que foge do padrão “compulsório” da heterossexualidade (Junqueira, 2009a).

A homofobia é um elemento característico na formação da identidade masculina hegemônica. Como forma de demonstrar sua virilidade e heterossexualidade, meninos e rapazes devem continuamente provar terem afastado de si qualquer traço ou trejeito que remeta à feminilidade ou à homossexualidade, construindo assim um modelo de masculinidade hegemônica (Junqueira, 2009a). Não é de se estranhar o porquê das agressões aos homossexuais não somente serem assumidas, como também valorizadas. Ela delimita esse padrão de masculinidade ancorada em estereótipos em que por trás dela há o temor que o “diferente” possa ser confundido consigo mesmo (Castro, Abramovay & Silva, 2004).

Dessa forma, para compreender a homofobia faz-se mister compreender o sexismo, pois ambos aparecem como duas faces de um mesmo fenômeno social (Borrillo, 2009). O

sexismo configura-se como uma separação dualista entre os gêneros, circunscrito por relações de poder desiguais - priorizando um em detrimento do outro – e pela demonstração de preconceitos que marcam as desigualdades entre homens e mulheres. No entanto, quanto maior a segregação entre o “masculino” e o “feminino”, maior se faz a necessidade da atuação da homofobia, “a fim de garantir o exercício da sexualidade dentro dos limites de uma heterossexualidade normativa voltada à reprodução” (Madureira & Branco, 2012, p. 139).

A homofobia e o sexismo, portanto, se retroalimentam. Por exemplo, na atribuição de um gênero defeituoso aos homossexuais, em que homens gays são considerados “femininos” e mulheres lésbicas são consideradas “masculinas”, a homofobia se expressa pelo medo da perda de um gênero considerado “real” ou “autêntico”. Nesse sentido, observa-se como a sexualidade é regulada por meio de um policiamento e da censura do gênero (Louro, 1997).

Sabe-se que as escolas reforçam atitudes culturais dominantes e que apesar do apoio institucional ao preconceito geralmente passar despercebido, tais atos refletem suposições da cultura na qual a instituição está inserida (Myers, 1997). No entanto, apesar das influências culturais dominantes, as escolas também são um espaço para possíveis desconstruções e transformações. Uma educação que considere as questões de gênero, portanto, propicia a reflexão sobre os aspectos sociais, evidenciando preconceitos como o sexismo e a homofobia enraizados socialmente. Conforme defende Louro (1997), além de uma ferramenta analítica, gênero é também uma ferramenta política que pode levar a mudanças estruturais na sociedade contribuindo com a luta pela igualdade entre homens e mulheres, nas escolas, e nos demais espaços sociais, derrubando fronteiras e visando uma cultura de paz, de respeito à diversidade (Madureira & Branco, 2012).

3. Gênero nas Escolas: Desafios e Conquistas

Introduzir a discussão de gênero nas escolas é um processo complexo e que enfrenta diversos impasses. A elaboração de projetos inovadores que respeitam a diversidade requer dedicação. Inspirado nas experiências do Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina na implementação do projeto “Diversidade na Escola”², pretende-se refletir sobre a discussão de gênero na escolas, considerando os desafios e as conquistas sendo feitas e as possibilidades de atuação e contribuição da Psicologia Escolar.

Martínez (2010) define a Psicologia Escolar como um campo de atuação do/a psicólogo/a, onde os conhecimentos da Psicologia buscam contribuir na otimização dos processos educativos. Tais processos são entendidos, pela a autora, como sendo pertencentes a um complexo processo de transmissão cultural e de desenvolvimento da subjetividade. As considerações da autora sobre a complexidade da transmissão cultural, remetem às contribuições de Valsiner (2012) quanto ao modelo bidirecional de transferência cultural. E apesar de focalizar em um contexto social mais amplo, as contribuições do modelo proposto pelo autor inserem-se nos contextos escolares, possibilitando novas formas de se pensar a aprendizagem.

Segundo González Rey (2008) a aprendizagem está equivocadamente sendo vista como a reprodução do conhecimento e não como a construção do conhecimento. Influências positivistas no saber científico acarretaram um processo em que a aprendizagem passou a ser concebida como a coleção de evidências e repetição de metodologias, dando pouco espaço para a subjetividade. O próprio ensino escolar se orienta tradicionalmente, pela transmissão do saber “feito”, considerado verdadeiro e inquestionável.

Freire (1987) cunhou o termo “Educação Bancária” para se referir a essa relação

² Projeto disponível para consulta em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>

educador-educando também criticada por González Rey (2008). Nela, as interações se assemelham a uma relação de um cliente com seu banco, tendo os/as professores/as como depositadores/as de seu saber, em relação, aos/às alunos/as que, ao receberem tal depósito, devem guarda-lo e arquivá-lo. Essa relação implica uma visão do/a professor/a como aquele/a que detêm o saber e o/a aluno/a aquele que nada sabe; o/a professor/a como quem disciplina, e o/a aluno/a como o/a disciplinado/a. Ademais, essa relação é bastante vertical, estabelecida entre narradores/as e dissertadores/as. Enquanto um/a narra, o/a outro/a escuta. Os/as professores/as narram conteúdos cristalizados, vazios de qualquer forma de significação aos/às alunos/as-dissertadores/as que, por sua vez, devem memorizar e reproduzir o que lhes está sendo transmitido.

Freire (1987), também, compara os/as alunos/as, na visão “bancária”, com vasilhas que devem ser preenchidas. Quanto mais doces os/as alunos/as, mais se enche as vasilhas com os conteúdos transmitidos pelo/a professor/a. Ou seja, na concepção “bancária” de educar, o saber deixa de ser adquirido pela experiência vivenciada, impregnada de sentido, para restringir-se às informações e conteúdos transmitidos e narrados. O autor alerta sobre as consequências de tal relação, que é pautada na repetição e na memorização de conhecimentos, a qual estimula a passividade e a ingenuidade do educando e ignora o caráter transformador do ato de educar.

As críticas de Freire (1987) à Educação Bancária assemelham-se às críticas de Valsiner (2012) ao modelo unidirecional de transferência cultural, pois ambos se pautam em uma visão simplicista e determinista do sujeito. A ênfase atribuída ao sujeito que aprende, conforme defendido por González Rey (2008), é primordial, portanto para romper com a Educação Bancária. O caráter singular do processo de aprender força-nos a considerar seriamente o posicionamento do/a aluno/a assim como suas experiências, vivências e ideias. Para tal, é fundamental pensar na forma como as relações são estabelecidas e constituídas,

primando pela compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica. A própria sala de aula deve ser um espaço que propicie a reflexão e o diálogo, seja pela discussão em pequenos grupos, apresentação de painéis e mesas redondas, apresentação de filmes e debates.

As críticas de González Rey (2008) e Freire (1987), portanto, levam-nos a considerar novas formas de aprender e a urgência de novas abordagens que rompam com os métodos tradicionais de ensino ainda vigentes. Para Tacca (2008), é necessário pensar em novas estratégias pedagógicas, direcionando o olhar para o sujeito que aprende e não somente para o conteúdo a ser aprendido. A transposição da aprendizagem de finalidade para o meio é central na discussão da autora. Ademais, Tacca (2008), afirma que “uma aprendizagem só se realiza quando ela se compreende que um conceito implica relacionar outros conceitos e que existem princípios que podem ser generalizados. Isso significa ganhar autonomia no processo de estabelecer relações e gerar conclusões” (p. 49).

A valorização da autonomia nos processos de ensino e aprendizagem são destacados por Deci e Flaste (1998). Segundo os autores, o apoio à autonomia implica se colocar no lugar do/a outro/a, ser empático. Dessa forma, há uma melhor compreensão por que as pessoas querem o que querem, ou fazem o que fazem. No trabalho cotidiano do/a professor, ser empático com as necessidades e singularidades dos/as alunos/as auxilia na valorização da autonomia, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

Deci e Flaste (1998), inclusive, criticam um modelo de motivação extrínseca onde o comportamento humano seria regido simplesmente por recompensas, por exemplo, o/a aluno/a fazer a tarefa para ganhar uma estrela no quadro. Para os autores, ao valorizar a autonomia, se valoriza a motivação intrínseca, levando a pessoa a ter opções em seu agir, possibilitando inclusive uma consciência maior de suas responsabilidades.

As experiências no Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina demonstram exemplos significativos de novas estratégias pedagógicas que visam promover a autonomia

dos/as alunos/as, ao romper com a educação bancária e promover o resgate da subjetividade no aprender (Deci & Flaste, 1998; González Rey, 2008; Freire, 1987). A escola vencedora do prêmio “Escola Promotora de Igualdade de Gênero”, ao enfrentar problemas relacionados a agressões contra mulheres e contra a população LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero), desenvolveu o projeto “Diversidade na Escola”, visando atender a demanda de grupos historicamente desfavorecidos de visibilidade, respeito, equidade e proteção. Sendo assim, os/as professores/as da instituições trouxeram às aulas das disciplinas Ensino Religioso e Parte Diversificada, dinâmicas, músicas e vídeos voltados para questões de Gênero, Sexualidade e Raça (Brito, 2013). O projeto “Diversidade na Escola” inova não apenas por introduzir novas concepções de aprendizagem mas também por tratar de assuntos até então pouco discutidos na escola: gênero e sexualidade. Nesse sentido, Louro (1997) afirma que:

(...) embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de uma forma aberta... De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade mas que ela própria as produz. (p. 84)

A recusa em se tratar questões sobre a sexualidade nas salas de aula vai contra o caráter formativo e humanizador da escola e as próprias recomendações do Ministério da Educação, conforme previsto no volume “Orientação Sexual” dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997). Nas concepções sobre o tema, o documento do Ministério da Educação, propõe ao profissional da educação uma visão mais ampla da sexualidade. Segundo o

documento, que conta com três eixos norteadores – 1) corpo: matriz da sexualidade; 2) relações de gênero e 3) prevenção das doenças sexualmente transmissíveis - há de se compreender a sexualidade como sendo uma parte integral da personalidade do sujeito, logo é algo que se faz presente dentro dos muros da escola. Dessa forma, é normal que alunos/as tragam questionamentos sobre essa temática. Cabe ao/à professor/a, portanto, mostrar-se aberto/a para trabalhar com essa temática, livre de julgamentos de valor, providenciando assim um espaço de reflexão e discussão (Brasil, 1997).

Pensar a sexualidade como algo além do ato sexual em si, representa pensar essa pelo modo como as pessoas vivenciam seus prazeres e desejos. No entanto, cabe lembrar que, apesar da sexualidade ser experienciada no âmbito individual, ela é perpassada por questões histórico-culturais, ditando normas e valores. Logo, ao introduzir a discussão sobre a sexualidade nas salas de aulas, tirando dúvidas e esclarecendo questões sobre a temática, a escola torna-se um espaço privilegiado de acesso a informações e conhecimentos, o que pode vir a permitir que os jovens vivenciem suas sexualidades de forma mais consciente (Maia et al., 2007).

Apesar das propostas inovadoras presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais políticas públicas não surgirão efeito se não vierem acompanhadas da reformulação e inserção de temas como diversidade sexual e gênero na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Sem o devido preparo dos/as profissionais, portanto, corre-se o risco de reproduzir discursos e práticas excludentes nas escolas (Junqueira, 2009b).

Conforme já mencionado, Madureira e Branco (2015) identificaram, na pesquisa realizada, lacunas na formação dos/as professores/as, principalmente ao lidar com questões de gênero e sexualidade. Quando se deparam com eventuais discussões, os/as professores/as recorrem a suas experiências pessoais ou levam a discussão para o respeito às diferenças em um sentido mais amplo, sem, no entanto, especificar o preconceito homofóbico.

No caso da escola de Planaltina, parte da metodologia proposta previa justamente a formação dos/as professores/as da escola no curso de extensão, “Gênero e Diversidade na Escola”, oferecido pela Universidade Brasília (UnB). Ademais, Brito (2013) descreve como a realização do curso fez com que os próprios/as professores/as se sentissem preparados/as para trabalhar as questões de gênero nas salas de aula, favorecendo um melhor entendimento da temática além de oferecer materiais e recursos para serem utilizados.

As experiências relatadas por Brito (2013) na escola, por meio do prêmio “Construindo a Igualdade de Gênero”, são ricas e um estímulo para que novas propostas pedagógicas sejam implantadas. A premiação, portanto, não apenas estimula alunos e escolas a atuarem em prol da igualdade de gênero, como contribui para a divulgação de experiências bem sucedidas.

Tais experiências articulam-se com discussões no campo da Psicologia Escolar referente aos fatores favoráveis à inovação. Entende-se por inovação na Educação a possibilidade de trazer avanços na qualidade dos processos educacionais e promoção de mudanças e melhorias na instituição escolar. As inovações encontram espaço central nas escolas, que cada vez mais encontram demandas para se atualizarem diante de casos que envolvessem violência, o empobrecimento dos relacionamentos alunos-professores, o fracasso escolar, as discriminações de gênero e sexualidade, entre outros (Campolina & Martínez, 2013).

Inspirada em uma escola premiada por sua inovação e por um livro publicado em prol da defesa da igualdade de gênero, “Mulheres Inspiradoras”, a presente pesquisa propõe trazer contribuições quanto ao que tem sido feito de positivo nas escolas favorecendo assim uma cultura democrática de valorização da diversidade. Ressalto que o objetivo não é mostrar os projetos pedagógicos analisados, a partir das falas de professores/as, como uma receita a ser seguida, mas sim compreender os aspectos favorecedores para a implementação e manutenção dos projetos e os desafios enfrentados, assim como a superação de tais desafios.

4. Metodologia

O pensamento objetivista que mais ou menos se inspira na epistemologia de Newton tinha sentido para este porque os objetos do sistema solar que ele pesquisava são pouco subjetivos e a pesquisa de Newton os afetava muito pouco também: a Lua não mudou nada pelo fato de Newton tê-la estudado...mas os pesquisadores sociais, os sociólogos, os psicólogos, os linguistas, os psicanalistas, os semióticos deparam com objetos que são sujeitos com a mesma capacidade de distinção e objetivação deles mesmos (Ibáñez, 1994, p.xi-xii citado por Gonzalez Rey, 2001)

Desenvolver uma pesquisa qualitativa extrapola a escolha de apenas um instrumento metodológico. Ela surge como uma crítica à epistemologia positivista ao considerar a inserção do/a pesquisador/a no seu cenário de pesquisa, negando a imparcialidade ou neutralidade da produção científica e ao considerar a relação sujeito-pesquisador como cerne do desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, como afirma Ibáñez, ao contrário da observação dos astros, a pesquisa qualitativa na Psicologia é um encontro entre sujeitos com suas respectivas habilidades críticas e histórias de vida (González Rey, 2001).

Diversas formas de metodologia qualitativa (mas não todas) surgem como um contraponto ao positivismo. Portanto, cabe conceituar o positivismo de modo a melhor entender a metodologia qualitativa utilizada na presente pesquisa, assim como a influência do positivismo na ciência. Na perspectiva epistemológica positivista, o mundo pode ser compreendido a partir de leis universais que explicam o funcionamento do universo como uma máquina perfeita. Tal concepção de uma realidade fixa e estável possui inclusive, suas origens no pensamento pré-socrático, remetendo a Parmênides, filósofo que se opunha a

visão fluida de Heráclito - “pai” do pensamento dialético (Madureira & Branco, 2001) e que defendia que nunca entramos no mesmo rio duas vezes.

Nos séculos XVII e XVIII, a visão de uma realidade estável e externa ao sujeito marcam o *zeitgeist* da época. Tais concepções servem de base para o surgimento do positivismo no século XIX, que domina o pensamento científico da época e o imaginário da pesquisa científica. A perspectiva positivista é influenciada por um pensamento dualista, caracterizado pela separação excludente entre o/a pesquisador/a e o objeto de pesquisa, objetivando a neutralidade da ciência. Ademais, questões relativas à subjetividade e à afetividade são consideradas como ruídos e fonte de erros, devendo então ser desconsideradas. Quanto à metodologia, observa-se uma visão instrumentalista, variando apenas o tema a ser investigado conforme uma única metodologia, valorizando o acúmulo de dados observáveis e a formulação de leis universais que expliquem a natureza (González Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001).

A busca por leis universais no positivismo leva ao que Madureira e Branco (2001) descrevem como um duplo aniquilamento do sujeito. Por um lado, o investigador é separado de sua realidade devendo manter uma postura neutra; por outro lado, o investigado é considerado um ser ingênuo que desconhece as leis científicas que está submetido. Segundo essa perspectiva, tanto o/a pesquisador/a quanto o sujeito investigado são passivos diante do processo de construção do conhecimento. A diferença entre os dois, no entanto, recai sob o fato de o/a pesquisador/a ter acesso às terminologias acadêmicas e metodologias de investigação, evidenciando assim uma relação entre saber e poder. Tal relação, inserida em um contexto onde a realidade é vista como completamente externa ao ser humano, alimenta uma visão em que a metodologia científica é considerado como o “caminho para a verdade” (Madureira & Branco, 2001).

As decorrências do positivismo enquanto “caminho para a verdade” no meio acadêmico levou as discussões científicas apenas à reprodução de métodos de pesquisa e transferiu para segundo plano as discussões teóricas e epistemológicas (Gonzalez Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001). No entanto, como aponta Turato (2003):

O erro do positivismo fundamentalmente foi (e continua sendo) ter enaltecido um método, supostamente bom para certas áreas do conhecimento, como aquelas exploradas por abordagens experimentais, como uma medida para todos os conhecimentos humanos, descartando como sendo arbitrário tudo aquilo que com tal medida não podia ser medido (...) (p.200-201).

O histórico da pesquisa qualitativa remete ao final do século XIX nos Estados Unidos, com os estudos da Escola de Chicago associado a uma perspectiva sociológica. A pesquisa qualitativa, no entanto, somente se sistematiza no século XX com a contribuição de autores ligados à Antropologia como Malinowski, entre outros, ao proporem o modelo etnográfico cujo cerne era a participação efetiva do pesquisador no campo de pesquisa (González Rey, 2001).

Buscando definir a pesquisa qualitativa, Minayo (2007) considera o método qualitativo como sendo o estudo “da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p. 57).

Os processos de significação são centrais nas metodologias qualitativas. Ao entrar em campo, o/a pesquisador/a não vai ter acesso direto ao seu objeto de estudo, mas sim à maneira como pessoas ou comunidades em suas falas e comportamentos representam o objeto estudado (Turato, 2003). Dessa forma, a pesquisa qualitativa vai além da escolha de

um instrumento metodológico, mas perpassa o processo pelo qual o conhecimento vai ser construído em um espaço dialógico entre o pesquisador e o sujeito pesquisado (González Rey, 2001).

Ao considerarmos as metodologias qualitativas nas ciências humanas e sociais, como no caso da Psicologia, por exemplo, cabe destacarmos o caráter histórico-cultural intrínseco à realização de uma pesquisa. A produção científica, assim como qualquer outra produção humana, não se encontra isolada dos fatores sociais. Ao contrário, a produção científica é perpassada por questões econômicas, políticas e culturais que a caracterizam como pertencente a uma determinada sociedade em um determinado momento histórico (Madureira, 2007).

Considerar o caráter histórico-cultural das pesquisas realizadas, portanto, possibilita novas reflexões acerca da produção científica, além do princípio da objetividade, característico do positivismo. Para González Rey (2001), a ciência não se limita apenas à racionalidade, ela é também subjetividade. Portanto, ela engloba, sim, as emoções. Uma ciência pautada na não-participação do/ pesquisador/a e deslocamento de sua subjetividade afronta o caráter interativo, subjetivo e social do fazer científico, o qual é condição para a expressão do objeto investigado.

O enfoque dado à subjetividade enquanto meio privilegiado de produção científica caracteriza a Epistemologia Qualitativa (Gonzalez Rey, 2005). A partir de um olhar histórico-cultural, a subjetividade é concebida na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2001, 2005), como “um sistema complexo capaz de expressar através de sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (González Rey, 2005, p.19)

Buscando novas formas de produção de conhecimento na Psicologia, a presente pesquisa é inspirada na Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2001, 2005).

A Epistemologia Qualitativa é baseada em três princípios fundamentais: 1) que o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, 2) o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e 3) a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.

O primeiro princípio da Epistemologia Qualitativa entende o conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa. Nesse sentido, o conhecimento é visto como algo que é construído e não como algo que é “dado” ao/a pesquisador/a. A interpretação, inclusive, é um processo de fundamental importância pelo qual o/a pesquisador/a integra, constrói e reconstrói indicadores obtidos na pesquisa (González Rey, 2001; 2005).

Pelo caráter interativo do processo de produção do conhecimento, González Rey (2001) aponta as relações pesquisador-pesquisado como condição para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, ao contrário dos pressupostos epistemológicos do positivismo e segundo uma perspectiva qualitativa, o pesquisador insere-se no cenário de pesquisa. A Epistemologia Qualitativa, portanto, caracteriza-se principalmente como um processo dialógico em que a comunicação, verbal e não verbal, torna-se uma via privilegiada para conhecer os processos de construção de sentidos subjetivos por parte dos sujeitos participantes. Já o terceiro princípio que sustenta a Epistemologia Qualitativa refere-se à significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. (González Rey, 2001).

A presente pesquisa não utiliza o método construtivo-interpretativo conforme proposto por González Rey (2001;2005). No entanto, ela se inspira nos pressupostos centrais da Epistemologia Qualitativa, elaborada pelo autor, ao considerar no diálogo com os/as professores/as um espaço de construção de informações relevantes, visando dar luz às experiências deles/as dentro de um contexto histórico e cultural onde a discussão sobre

diversidade sexual e questões de gênero ainda se apresenta, frequentemente, afastada da realidade escolar.

4.1. Participantes

Participaram da pesquisa quatro professores/as atuantes na rede pública de ensino do Distrito Federal. Três professores/as possuem envolvimento na implantação de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero e uma, apesar de não estar diretamente envolvida com um projeto, relata interesse em implementar um projeto pedagógico promotor da igualdade de gênero e trabalha as questões de gênero com os/as alunos/as em sala de aula. A escolha das/os participantes se deu via rede social do pesquisador, pois o mesmo conhece professores/as que trabalham com projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero.

Na tabela 1 são apresentados os dados sociodemográficos dos/as participantes, considerando suas idades, crenças religiosas, a Regional de Ensino que pertencem, o tempo de atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e as matérias que lecionam. Por questões de sigilo em relação às identidades pessoais, serão utilizado nomes fictícios ao referir-nos aos/às participantes.

Tabela 1

Dados sociodemográficos dos/as participantes

Nome (Fictício)	Idade	Religião	Regional	Tempo na SEEDF	Matéria que Leciona
Ana	26	Católica	São Sebastião	4 anos	Atividades
Maria	26	Sem Religião	Plano Piloto	1 ano e meio	Artes Cênicas
Pedro	26	Católica	Planaltina	3 anos e meio	Artes
Carla	34	Católica	Planaltina	5 anos	Língua Portuguesa

4.2. Materiais e Instrumentos

Utilizou-se, para a realização da pesquisa, materiais gráficos e de escritório como folha de papel para a impressão dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), caneta e caderno. Foi utilizado um roteiro de entrevista com perguntas norteadoras (Anexo B), elaborado pelo pesquisador, composto por duas partes. A primeira parte refere-se a questões sociodemográficas dos/as participantes. Já a segunda parte, é composta por 17 perguntas norteadoras, abordando as vivências dos/as participantes na elaboração e manutenção de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero.

4.3. Procedimentos de Construção de Informações

Após receber um parecer favorável para realização da pesquisa de campo por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (Anexo C), foram agendadas as entrevistas com os/as professores/as conforme a disponibilidade de horário deles/as e do pesquisador. Antes do início das entrevistas, o pesquisador apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos/às participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos/as participantes, e realizadas em um local combinado, segundo a disponibilidade das/os participantes.

As entrevistas foram individuais e semiestruturadas. A partir das perguntas norteadoras apresentadas no roteiro de entrevista (Anexo B), discutiu-se as vivências dos/as professores/as na implementação de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero, sem no entanto limitar o diálogo, muitas vezes, indo além das questões propostas. As entrevistas começavam somente após a assinatura do TCLE. Toda a pesquisa foi custeada pelo pesquisador.

Ao todo, foram realizadas cinco entrevistas. No entanto, uma das participantes não se enquadrava no perfil previamente delimitado, optou-se assim por sua exclusão no processo de análise das informações construídas na pesquisa de campo.

4.4. Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise se deram por meio da análise de conteúdo. A técnica da análise de conteúdo apresenta diversas funções em pesquisa. Uma dessas funções é a análise do que está por trás dos conteúdos manifestos, investigando além do que está sendo comunicado (Gomes, 1994).

Após a transcrição das entrevistas, foram realizadas três fases correspondentes à análise de conteúdo: uma pré-análise do conteúdo, uma exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos resultados. Na primeira fase, foi definido os trechos mais significativos das entrevistas para serem analisados. Posteriormente, foram construídas, em conjunto com a professora orientadora, as categorias analíticas. Trabalhar com categorias representa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito que seja capaz de abranger tudo isso (Gomes, 1994).

A segunda fase corresponde a um aprofundamento nas leituras realizadas de modo a articular a teoria com os resultados investigados. A última fase do procedimento de análise se deu pela investigação dos conteúdos subjacentes nas falas dos participantes, buscando identificar ideologias e tendências presentes nos fenômenos analisados (Gomes, 1994).

Sendo assim, após as transcrições das entrevistas com os/as participantes, foram construídas três categorias analíticas temáticas, a saber: 1) Concepções e crenças dos/as professores/as participantes em relação às questões de gênero na escola e na sociedade, 2) Vivências dos/as professores/as na criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores

da igualdade de gênero e 3) Facilidades e obstáculos enfrentados pelos/as professores/as na implementação dos projetos.

5. Resultados e Discussão

Após a realização das quatro entrevistas individuais, semiestruturadas, obteve-se informações relevantes sobre as vivências dos/as professores/as na elaboração de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero. Os resultados são apresentados e analisados tendo como base as três categorias analíticas construídas, conforme mencionado anteriormente.

5.1 Concepções e Crenças dos/as Participantes em Relação às Questões de Gênero na Escola e na Sociedade

O movimento feminista teve várias fases de influência, abrangendo um período inicial do sufrágio e a luta pelo voto feminino e um segundo momento quando se inicia a discussão de gênero enquanto um construto social (Louro, 1997). Mas como está a discussão sobre gênero hoje em dia? A partir das entrevistas, foi possível abordar com os/as participantes suas concepções e crenças em relação às questões de gênero na sociedade e na escola.

De uma forma geral, há nas falas dos/as professores/as uma associação entre as questões de gênero com questões de tolerância e respeito. É um consenso entre os/as participantes que muitos conflitos relacionais entre os/as alunos são gerados por construções sociais do que seria pertencente aos universos “masculinos” ou “femininos”. A ruptura entre tais fronteiras gera embate e estranhamento, causando brigas nos recreios e nas salas de aula. Quando perguntada sobre a importância de se discutir gênero nas escolas, Maria comentou:

Ah, eu acho que as pessoas precisam se amar, se respeitar. Meu ponto de vista é esse. A questão do respeito, do amor ao próximo, porque quando a gente passa a aceitar as coisas com normalidade, acho que a gente começa a se amar mais. Porque é o que eu

falei, as brigas são essas. “Isso é coisa de menino!” aí a menina gosta de um negócio e ela vai ficar acuada porque as meninas vão ficar dizendo que é coisa de menino e ela não pode (...) e [isso] acaba gerando várias brigas.

No caso da participante citada, a professora distingue-se dos/as demais por não ter estruturado ainda um projeto pedagógico promotor da igualdade de gênero na escola em que atua. No entanto, ela identifica que a maioria dos conflitos em sua escola decorrem das diferenças do que seria considerado culturalmente “adequado” para meninos e meninas e busca questionar os/as alunos/as sobre tais padrões, sempre voltando a discussão para o respeito e o amor ao próximo.

Madureira e Branco (2015) identificaram, tanto durante a aplicação dos questionários (1ª etapa) quanto na realização das entrevistas individuais e grupos focais (2ª etapa), que os/as professores/as participantes da pesquisa realizada, em sua maioria, presenciaram alunos/as sofrendo algum tipo de represália por não demonstrarem comportamentos socialmente considerados adequados ao seu sexo biológico. Ao lidar com tais questões, os/as professores/as orientam o debate em torno do respeito em um sentido amplo, principalmente a partir de suas experiências e opiniões pessoais. Essa discussão, no entanto, torna-se limitada por não considerar as questões históricas e culturais que permeiam os preconceitos, de uma forma mais aprofundada.

A partir dos resultados da pesquisa mencionada (Madureira & Branco, 2015) e da fala da participante anteriormente mencionada, observa-se que, apesar de não promoverem um debate aprofundado sobre a temática de gênero e suas implicações, intervenções visando a promoção do respeito e da tolerância também são importantes. Tais iniciativas são um “primeiro passo” para que conceitos sejam problematizados e desnaturalizados, possibilitando intervenções futuras.

A discussão sobre valores também está presente nos relatos dos/as participantes que trabalham com projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero. Em seus relatos, os/as participantes levantam a questão dos valores ao problematizarem padrões culturalmente estabelecidos para promover uma maior aceitação entre os/as alunos/as, ou a importância da temática na construção da autoestima e do empoderamento dos/as alunos/as. Logo, mesmo não sendo o foco das intervenções analisadas, indissociável em relação à promoção da igualdade de gênero está a promoção de valores como a solidariedade e o respeito.

A forma como tais assuntos são abordados, no entanto, varia de acordo com as especificidades de cada projeto. Em suas aulas de Artes, Pedro problematiza conceitos construídos historicamente a partir da análise de obras artísticas no campo das artes cênicas, com viés para as questões de gênero. O participante busca introduzir o tema nas escolas abrindo espaço para debates sobre o que é considerado o “normal”. Sobre a discussão sobre gênero, ele relata:

Esse debate ele é muito importante dentro da escola porque ele ajuda no sentido de desconstruir muitos padrões historicamente construídos na nossa sociedade e, conseqüentemente, nos nossos alunos. A gente cresce com determinados padrões e a gente passa a estranhar tudo o que foge ao padrão, que é um padrão heteronormativo (...) Então são coisas que são reproduzidas e que elas, principalmente dentro da escola, elas geram muitas confusões, tanto no sentido relacional (...) quanto também na questão do preconceito(...)

A fala do professor vai ao encontro das discussões realizadas por Lionço e Diniz (2009). Segundo as autoras, a “nossa sociedade não é apenas heterossexual, mas marcadamente heteronormativa” (p. 52). Ou seja, a sociedade toma como princípio norteador da

sexualidade a heterossexualidade, a qual é vista como algo compulsório, o que acarreta na desvalorização de outras formas de expressão da sexualidade. Logo, o professor exemplifica como o sexismo e a homofobia, enquanto fenômenos distintos, mas relacionados e decorrentes de um sistema binário de gênero, permeiam as relações entre os/as alunos/as na forma de “confusões” relacionais e preconceituosas.

Conforme Madureira e Branco (2012), tanto a homofobia quanto o sexismo se retroalimentam e são invenções culturais que colaboram para o desenvolvimento e a manutenção de fronteiras simbólicas rígidas entre grupos sociais e indivíduos. Portanto, conforme o próprio professor relata, os padrões impostos por uma visão heteronormativa da sociedade implica no surgimento de preconceitos, para manutenção de relações hierárquicas e de atos discriminatórios. Discriminação que ocorre por meio da homofobia enquanto uma forma de valorização de uma masculinidade hegemônica e perpetuação de estereótipos de gênero (Junqueira, 2009a).

No entanto, assim como a escola é um espaço de reprodução de preconceitos e discriminações, alguns participantes apontam ela como sendo também um espaço de desconstrução de preconceitos e discriminações. A participante Ana comenta: “Na verdade a escola reforça né, esses estereótipos que estão presentes já na sociedade. E eu acredito que a escola tem seu espaço de desconstruir aquilo que a gente considera que não tá bom, né?”. Em sua fala, a participante apresenta uma visão otimista da escola, considerando seu papel transformador e como um espaço de construção de novas práticas sociais (Lionço & Diniz, 2009).

Logo, apesar das dificuldades encontradas e a persistência de violências baseadas em questões de gênero e sexualidade, a aspiração por uma sociedade mais justa e democrática baseia a atuação desses/as professores/as. Os projetos pedagógicos elaborados compartilham

dessas concepções e possibilitam novas configurações sociais. Nesse sentido, Carla afirma que:

Na minha opinião, a importância de se trabalhar [gênero] é a gente interferir beneficentemente na vida desses alunos. Existem alunos e alunas que denunciaram os pais por estarem batendo nas mães dentro de casa. Dar qualidade de vida, respeito e meios pelos quais eles possam se defender porque eles vivem uma sociedade racista, machista, sexista, homofóbica. Isso é fato! A gente não vai tampar o sol com a peneira e é por isso que a gente faz isso dentro da escola, para que haja o respeito.

Carla é uma professora de Planaltina, oriunda de uma escola reconhecida por tratar de forma sistemática as questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais em sala de aula. A partir de debates, campanhas de conscientização sobre a Lei Maria da Penha, cinematecas voltadas para diversidade e estudos da valorização da cultura afro-brasileira, organizados pelos/as professores/as, a escola colaborou para verdadeiras mudanças culturais.

A lógica machista contribui para a persistência da violência doméstica no Brasil, logo as ações da escola além de um cunho educativo, possuem um cunho social mais amplo. Ademais, tais dados tornam-se relevantes por confirmar o que Abramovay, Cunha e Calaf (2009) e Castro, Abramovay e Silva (2009) afirmam: violências de gênero estão sim presentes nas escolas. Trabalhar gênero nas escolas, portanto, não é um “capricho” de certos/as professores/as, mas é uma forma de reverter uma realidade já instaurada e difundida, rompendo fronteiras simbólicas rígidas e objetivando a construção de uma cultura democrática, de valorização da diversidade, que vá além das escolas (Madureira & Branco, 2012).

5.2. As Vivências dos/as Professores/as na Criação e Manutenção de Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero

Os/as participantes identificam na educação um meio para transformações sociais, rompendo com padrões hegemônicos e dominantes. Essas crenças norteiam suas ações pedagógicas e aspirações profissionais. No entanto, como é o trabalho diário de “tirar” as ideias do papel e torná-las realidade? Nessa categoria analítica, serão abordadas as vivências dos/as professores/as com relação aos projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero.

Sobre suas vivências com o seu projeto “Arte em Ação: Campanhas Artísticas”, realizados no último semestre do ano passado (2015), Pedro apresentou o seguinte relato:

(...) a gente separou a sala em grupos, e tinha temáticas que eles mesmos escolhiam a partir das discussões que eu tinha apresentado antes, de padrão, de entendimento de corpo. Cada grupo tinha que criar alguma forma de intervenção, uma campanha artística para desenvolver na escola (...) e aí reunimos um dia para ser a culminância. Foram alunos de uma amiga minha, professora de português que fez uma mostra cultural na escola dela. Era uma mostra que eles trabalhavam diversas temáticas e a questão da mulher estava muito presente. Ela se utilizou de movimentos como a Marcha das Vadias, explicando o que era o movimento. Fazendo os alunos compreenderem a Marcha das Margaridas, pegou vários desses movimentos. E foi o que me inspirou a desenvolver com os alunos na minha escola. Daí eu convidei os alunos dela e ela, [e eles] foram até a minha escola e fizemos uma roda de conversa que foi incrível, um momento excepcional, discutindo essas questões, só os jovens da escola dela falando para os alunos da minha escola.

Em um tom pessoal, vejo semelhanças do projeto do participante Pedro com a presente pesquisa. Ambos foram inspirados a partir de outras ações realizadas em escolas visando a igualdade de gênero. Reforço, portanto, o que fora exposto na Introdução: evidenciar tais esforços são importantes para que novos projetos, ou novas pesquisas que visam uma escola mais democrática sejam realizados.

Retomando a discussão desenvolvida por Madureira e Branco (2012), a relação entre o indivíduo e a cultura é marcada pelo constante embate entre transformação e estabilidade. Os movimentos sociais podem vir a atuar nesses dois parâmetros – visando a perpetuação de certos costumes, ou na transformação e mudança. Ao abordar os movimentos sociais que lutam pela igualdade de gênero – A Marcha das Vadias, a Marcha das Margaridas - em sala de aula, Pedro possibilita o acesso a novos conhecimentos e o entendimento das contingências históricas e culturais que vivemos, compreendendo melhor o que levou ao surgimento e desenvolvimento desses movimentos, suas reivindicações e repercussões.

É importante ressaltar o que Moreira e Câmara (2010) destacam sobre a luta dos movimentos sociais no reconhecimento de identidades não hegemônicas. Dessa forma, congruente com suas aulas e concepções de gênero, o projeto do professor Pedro utiliza-se de aspectos culturais e sociais para provocar o questionamento a reflexão sobre grupos sociais e processos identitários. Ademais, conforme demonstrado por Louro (1997), a articulação entre a academia e os movimentos sociais acarretou em novas produções e discussões teóricas, como a própria discussão sobre gênero.

O projeto terminou no ano passado, após a culminância, no entanto ele não foi encerrado. Pedro, relata o interesse em dar continuidade ao seu projeto, focando, cada vez mais, na participação ativa dos/as estudantes. Ele comenta:

A gente quer fazer uma reedição, a [professora] está em outra escola e a gente quer fazer essa troca entre os alunos, discutindo coisas e a gente quer focar muito no protagonismo juvenil. Isso que desdobrou muito do projeto do ano passado e a gente viu o quanto foi potente de [ver] jovem falando para jovem e a gente quer criar uma espécie de talk-show, algo que os alunos circulem pelas escolas fazendo rodas de conversa em formatos mais descontraídos e legais. Então, a proposta para esse ano é uma coisa meio roda de conversa com apresentações, com poesias, com sarau, com coisas mais dinâmicas e de jovem falando para jovem. A gente quer ficar fora de cena, só quer orientar. E aí é isso, a gente vai fazer isso agora e vamos ver como que vai ser! Foi muito potente ver os alunos dela falando com os meus alunos e a interação é muito mais legal do que nós professores falando. Funciona muito mais.

A fala do professor remete às contribuições de González Rey (2008) sobre a ênfase atribuída por este autor à subjetividade nos processos de aprendizagem. Ao promover debates e convívio com outros/as alunos/as de outras escolas, Pedro vai além dos quatro muros da sala de aula e torna a própria escola um espaço de reflexão e diálogo. Ademais, ao “sair de cena”, o professor atuaria então como um mediador na aprendizagem do/a aluno/a, provocando o debate e a reflexão, contrariando, assim, a visão bancária, ainda vigente, do/a professor/a como detentor do conhecimento e os/as alunos/as como passivos e ignorantes (Freire, 1987).

A mudança do papel do/a professor/a de quem simplesmente transfere conhecimentos para um catalisador de discussões encontra-se vigente em todos os projetos. E assim como Pedro, Ana relata a importância de promover a reflexão em sala de aula. Ela observava nas escolas como eram “reforçados comportamentos violentos, para os meninos e cuidadosos e delicados, para as meninas, cores, brincadeiras, tudo muito excludente. Não proporcionando

nem a interação entre as crianças.” No entanto, a partir de textos, vídeos, contação de histórias, produções artísticas e inclusive o questionamento em sala de aula, a participante Ana, observou a importância do/a educador/a como suporte para os/as alunos/as na ruptura de estereótipos de gênero. Ela relata:

“Se o menino usar uma folha rosa vai virar menina?”, “Por que não pode?”. E aí quando eu começava a trazer esses porquês, as respostas eram “Ah, porque sempre foi assim”, “Ah, porque sim”. E as próprias crianças iam percebendo que aquilo ali não se sustentava. E aí de certa forma abria espaço para aquelas crianças que tinham vontade, né, de usar uma folha de outra cor, de participar de outra brincadeira, de se colocar e ganhando espaço com o apoio da professora, do adulto que está ali.

O/a professor/a exerce um papel importante na sala de aula. É uma figura de autoridade para as crianças que o/a observam. Logo, ter uma professora, como a participante Ana, aberta para as discussões e que legitima os/as estudantes a brincarem e fazerem escolhas que rompem com padrão culturalmente aceito, é empoderador para as crianças. Ao verem a professora, uma figura de autoridade no contexto de sala, rompendo padrões, as crianças podem vir a se sentirem incentivadas e motivadas e romperem também com esses padrões. Ademais, conforme constatado na sua fala, seus questionamentos levam os/as próprios/as alunos/as a perceberem como certas práticas não são determinantes, mas construídas historicamente, portanto, passíveis de mudança.

Sobre a vivência de Ana, é importante mencionar o caráter relacional do projeto em que atuava. O projeto fazia parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e teve apoio da maioria dos/as professores/as e da própria equipe gestora. Ademais, com a entrada de uma nova coordenadora pedagógica – uma professora vinda do Centro de Aperfeiçoamento dos

Profissionais da Educação (EAPE) com trajetória em estudos voltados para as questões de gênero – uma série de mudanças foram implementadas na escola. Os/as professores/as passaram a receber cursos de formação voltada para a questão de gênero, sexualidade e educação, durante as reuniões pedagógicas. Ademais, atividades e palestras voltadas para a questão de gênero eram propostas nas escolas. Ana, atualmente, atua em outra escola, mas deseja continuar com o seu projeto e, se possível, ampliá-lo para a própria Regional de Ensino.

Assim como o projeto da professora Ana, o projeto da professora Carla também faz parte do PPP da escola. O projeto que ainda está vigente, entrando em seu quarto ano de implementação, surgiu da necessidade de ter um espaço para conversar sobre as situações de preconceito e discriminação na escola. Na época, Carla assumia duas funções na escola, era professora e coordenadora pedagógica. Em suas aulas, ela percebia a recorrência das questões de gênero sendo levantadas pelos/as alunos/as. Como coordenadora, elaborou o projeto com o apoio de outro professor da escola.

Apesar do apoio institucional e da sua posição dentro da coordenação pedagógica, Carla relata ter encontrado dificuldades ao implementar o projeto:

O primeiro ano foi o mais difícil porque houve resistência tanto por parte de alguns professores e de alguns pais. Mas se eu te falar que o assunto mais polêmico [não] foi a questão de gênero, não foi. O assunto mais polêmico diz respeito às religiões de matriz africana. Porque eles pensam que a gente está influenciando...

Nesse caso é curioso notar como a questão da religiosidade, principalmente as religiões de matriz afro-brasileira, foram o aspecto de maior comoção com as famílias e não as questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a fala da professora vai ao encontro de uma

forma específica de preconceito e discriminação: o racismo. Segundo Munanga (2005) é um mito crer que não existe preconceito étnico-racial no Brasil. O racismo está presente, sim, no Brasil e “é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (p. 18).

Para Sant’ana (2005), o processo histórico do racismo levou à uma falsa associação entre: 1) o cristianismo e a civilização e 2) paganismo, ou religiões fora do contexto eurocêntrico, com a selvageria. Essas concepções ainda se encontram vigentes nas escolas, como demonstrado pela fala da participante Carla. Observa-se uma associação entre características de matriz africana como algo pejorativo. Inclusive, a própria postura da escola em trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana - conforme expresso pela lei 10.639/03 – é vista por certos familiares como uma “influência” negativa aos/às alunos/as.

Maria, conforme fora mencionado anteriormente, não possui um projeto específico voltado para as questões de gênero. Ela realiza intervenções pontuais e busca provocar o questionamentos com seus alunos/as, como o uso de uma fila só da turma ao invés de uma fila separada dos meninos e das meninas. No entanto, por ser professora de Escola Parque, seus encontros são semanais e de curta duração. Mesmo assim, ela almeja a construção de ações estruturadas e planejadas voltadas para a promoção da igualdade de gênero e busca sempre observar os seus próprios comportamentos em sala de aula e as reações de seus/as alunos/as para melhor compreender o que gera melhores resultados.

Segundo a professora, o seu atual momento enquanto docente é de “laboratório”, conforme expresso no seguinte relato: “Eu ainda não pensei assim, como trabalhar. Como eu ainda estou começando, ainda estou naquela questão ainda do laboratório, da pesquisa. Estou fazendo coisas e vendo a reação deles para ver e depois eu falar ‘vamos fazer tal coisa. Vamos fazer isso’ (...)”. A fala da participante remete ao explorado por Tacca (2008), sendo que a autora propõe como meio para criação de novas estratégias pedagógicas a direção do

olhar para os/as alunos/as e não para o conteúdo em si. Conforme fora mencionado, Maria observa que as questões de gênero estão presentes na escola e pautando os relacionamentos entre os/as estudantes, delimitando quais as brincadeiras que cada um pode jogar e os espaços que podem ocupar. As distinções sócio-históricas sobre o que é ser menino e o que ser menina geram conflitos rotineiros na escola. Tais condições reforçam a importância de estratégias pedagógicas, principalmente voltadas para a temática de gênero e sexualidade, que é o interesse da professora, indo muito além do conteúdo a ser ministrado.

Maria busca trabalhar essas questões com seus/suas alunos/as, mas sente-se despreparada, em parte devido ao seu pouco tempo de profissão e de experiência na área. De fato, entre os/as quatro participantes da pesquisa, Maria é a que apresenta menos tempo na Secretaria de Educação do DF, estando apenas há um ano e meio. Ademais, sua posse na Secretaria de Educação coincidiu com a finalização da sua gestação, logo acarretando em um afastamento maior dela da sala de aula. A falta de experiência, junto ao receio de ser mal avaliada no Estágio Probatório, a deixa receosa em sua atuação profissional quanto às questões de gênero no contexto escolar. Principalmente por se tratar de um tema invisibilizado nas escolas (Louro, 1997).

Segundo Lionço e Diniz (2009), o silêncio sobre a diversidade sexual e de gênero, sobre atos de homofobia e de sexismo, são uma estratégia do discurso dominante. O não falar sobre o que foge do padrão é um reforço ao status de predominância desse padrão. As intervenções pontuais da professora, portanto, como a questão de uma fila só para todos/as, rompe com o silêncio, contrariando uma visão sexista de separação entre os sexos. Pois, no fundo, ao separar os meninos das meninas, a intenção é demonstrar as distinções e marcas sobre o corpo (Louro, 2000), reforçando a manutenção de padrões culturais dominantes como forma de controle e disciplina.

Apesar de não trabalhar com um projeto estruturado, a professora Maria busca trazer avanços na questão de gênero e sexualidade na escola em que atua, promovendo relações mais justas e igualitárias entre os meninos e as meninas. Os demais projetos analisados realizados compactuam com essa crença. Considero, portanto, que os projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero estudados na pesquisa são propostas inovadoras para a educação, conforme defendido por Campolina e Martinez (2013).

5.3 Facilidades e Obstáculos Enfrentados pelos/as Professores/as na Implementação dos Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero

Diversos fatores contribuíram para a implementação dos projetos analisados. Destaca-se a partir da fala dos/as professores/as entrevistados/as o apoio de outros agentes da escola ou até da comunidade. Nenhum/a professor/a atuou sozinho/a. Uma das maiores facilidades, portanto, na implementação dos projetos foi a presença de uma rede de apoio. Pedro baseou seu projeto em uma mostra cultural feita por uma amiga em outra escola. Carla, recebeu o apoio de outro professor para a implementarem o projeto desenvolvido. Ana, contou com uma coordenação pedagógica sensível à temática e cursos de formação durante as reuniões pedagógicas. E Maria percebe no seu grupo com os/as outros/as professores/as um espaço aberto e privilegiado para discussões críticas sobre gênero.

Outras facilidades foram também identificadas conforme as peculiaridades de cada projeto. No caso do professor Pedro, além do apoio da professora, sua maior facilidade foi a ausência de uma dificuldade. Ele relata:

Os professores têm muita carta branca para fazer o seu trabalho e eu acho isso maravilhoso. E as coordenadoras pedagógicas são todas mulheres e a supervisora pedagógica é uma mulher super sensível e que dialogam super bem com os diretores e

que dão muita liberdade para a gente trabalhar e muito suporte. Então a partir dessa liberdade que eu senti nessa escola eu falei “cara, aqui é um terreno fértil para discutir e aprofundar essas discussões” e foi aí que eu propus as intervenções artísticas.

Antes de dar aula na sua atual escola, Pedro passou por outras duas escolas da rede pública. Em uma delas, o professor identificou uma forte presença do discurso religioso por parte da direção. A ementa da disciplina de Ensino Religioso, inclusive, assemelhava-se a uma catequese e não a um espaço de discussão sobre os aspectos históricos e culturais das diversas religiões (Silva, 2005).

A experiência vivenciada por Pedro, infelizmente, não é algo raro nas escolas públicas brasileiras. Em um levantamento dos livros didáticos utilizados em matérias de Ensino Religioso, Diniz e Lionço (2010) identificaram uma preponderância das religiões cristãs, tendo Jesus Cristo como o líder religioso mais comentado nos livros. Já as referências a líderes de religiões afro-brasileiras ou indígenas eram escassas ou nulas. Inclusive, as autoras encontraram passagens discriminatórias em relação a certos grupos sociais, vendo a homossexualidade, por exemplo, como algo “antinatural” e um “desvio de comportamento”.

Ademais, a escola adotava um discurso homofóbico ensinando como o “modelo” de família para os/as alunos/as a tradicional família nuclear burguesa, composta por pai, mãe e filhos/as. Por estar inserido nesse cenário e, ainda por cima, passando pelo estágio probatório, Pedro se sentia intimidado ao expor suas opiniões e a fazer trabalhos com os/as alunos/as para serem expostos na escola. Em sua atual escola, no entanto, Pedro percebe uma maior abertura por parte de seus/suas colegas. A “carta branca” que ele se refere é entendida como um convite à autonomia do/a professor/a e à implementação de novas práticas pedagógicas.

A fala do professor Pedro, inclusive, remete às contribuições de Deci e Flaste (1998) quanto ao papel da autonomia na educação. Lembram os autores, que apesar das cobranças pela realização de tarefas ou conteúdos que devem ser ensinados, há sempre algum espaço para o/a professor/a decidir o que fazer. E os/as professores/as que trabalham com a autonomia não negam suas responsabilidades ou obrigações, mas encontram uma forma de se trabalhar a autonomia por cima daquilo que é determinado. O projeto do professor Pedro, portanto, não foi empecilho para sua atuação em sala, ou algo que prejudicasse suas responsabilidades e obrigações com as exigências da diretoria. O projeto, na verdade, foi uma forma criativa de se trabalhar, por cima dessas exigências, as questões de gênero com os/as alunos.

Conforme exposto acima, o estágio probatório também foi identificado por Maria como um grande empecilho à criação de um projeto. No entanto, outra dificuldade identificada pela professora refere-se ao contato com os/as professores/as com mais tempo de profissão, ela comenta:

(...) ainda tem muito professor antigo e eles são muito cabeça fechada. E isso dificulta muito o trabalho porque eles têm prioridade em tudo, de escolher turma, não sei o que. E aí eles se acham e aumentam a voz. E a gente que entra fica recuado, eu por exemplo, não sei onde eu estou pisando direito, então eu fico mais na minha e eu acho que isso está contribuindo bastante para as coisas continuarem, além da politicagem toda.

Sobre o contato com esses/as professores/as, Maria relata já ter ouvido comentários questionando o porquê falar sobre gênero, alegando que essa discussão não seria pertinente nas escolas. “Não, aqui a gente não tem que discutir isso não. Os meninos estão aqui para estudar e pronto, acabou. Escola é para isso, estudar matemática, português, física” foi o

relato descrito por Maria. Percebe-se que mesmo com as orientações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), elaborados pelo Ministério da Educação, ainda há uma desconsideração da temática. O relato descrito por Maria reforça as contribuições de Junqueira (2009b) sobre a falta de efetividade de políticas públicas sem o devido acompanhamento e preparo na formação dos/as professores/as.

A própria Maria reconhece um despreparo teórico nas questões de gênero. Apesar da presença de professores/as “cabeça fechada”, conforme ela mesma diz, a organização da escola a colocou em uma equipe formada por professores/as de artes cênicas conscientes sobre as questões de gênero. Outro aspecto facilitador é o próprio tema da escola neste ano que é o tema “Diversidade”, o que possibilita um leque de ações e projetos a serem desenvolvidos e explorados.

Ao contrário de Maria, Ana enfatiza que a maior facilidade na implementação do projeto foi o curso de formação do qual participou. Ela diz: “eu acredito que por conta dos cursos que eu fiz, eu tenho uma bagagem, talvez mais do que quem não estudou nada, mas a cada ano e a cada atividade e a cada turma que a gente encontra, eu acho que a gente pode melhorar, aprofundar, aprimorar”.

A formação dos/s professores/as para trabalhar as questões de gênero e diversidade no contexto escolar é importante e necessário. No entanto, conforme destacado por Ana essa formação deve ser tanto inicial, pelos cursos de Licenciatura, quanto continuada. A prática do/a professor/a requer uma constante renovação e aprimoramento. Nem sempre uma intervenção pedagógica realizada em uma turma funcionará em outra. Segundo Ana, a formação que recebeu foi essencial para que os/as professores/as não “acabem contribuindo com esse discurso machista, homofóbico, que não contribui nada para emancipação dessas crianças enquanto crianças e enquanto futuros adultos também”.

Carla também trouxe em seus relatos a importância dos estudos sobre gênero e diversidade. Além da leitura de textos, livros e cartilhas, Carla está realizando um curso oferecido pela EAPE em parceria com o Ministério Público denominado “Maria da Penha Vai às Escolas”.

Segundo a professora, o diálogo com agentes fora da escola foi essencial para superar as dificuldades encontradas durante a implementação do projeto, como a falta de material adequado ao trabalho em sala de aula. Ela comenta:

(...) a gente tem na cabeça o que queremos trabalhar, mas existem livros adequados? Apostilas, vídeos adequados? Então nós fomos correr atrás. Inclusive com parcerias, que é muito importante, com redes internas e externas de apoio ao Projeto Diversidade... Com instituições renomadas, inclusive. Além da própria secretaria de educação, nós temos a UnB, a Secretaria da Mulher, o CEAM – Centro Especializado de Atendimento a Mulher... Conselho Tutelar...

A fala da participante demonstra o poder de mobilização das escolas. Uma ação isolada entre um professor e uma professora de Planaltina mobilizaram outras instâncias sociais, como órgãos públicos e até o meio acadêmico. É importante, portanto, pensar nas interações entre esses espaços, rompendo uma visão da escola como uma instância rígida, imune aos processos históricos e culturais. A construção de “pontes” entre esses meios, portanto, é um aspecto facilitador encontrado por Carla. Ademais, retoma-se o as concepções de gênero levantadas pela professora anteriormente:

O que facilitou foi a nossa vontade muito grande de ver [a escola] melhorar. De ver os nossos alunos saírem dessas condições de humilhação, segregação, exclusão,

marginalização... Isso não é vida, né? E a gente quis empoderá-los. E a gente não pode empoderar dando dinheiro, dando carro, dando mansão. Mas a gente pode empoderá-los dando autoestima e conhecimento. E é o que a gente faz. A gente arma esses alunos de conhecimento pra que se porventura acontecer uma situação de discriminação, que eles saibam se portar e saibam responder, acionar os meios legais pra evitar isso daí. Que tenham autoestima suficiente pra superar.

Carla reconhece na educação o papel transformador da escola, sendo um espaço de desenvolvimento e empoderamento dos/as alunos/as. Sendo assim, o seu projeto, além da questão de gênero, atua na formação de cidadãos e cidadãs cientes de seus deveres e direitos, preparados/as e conscientes para lidar com situações de adversidade, preconceito e discriminação.

6. Considerações Finais

Entre os dias 21 e 22 de maio, uma jovem de 16 anos foi estuprada por um grupo de 33 homens armados no Rio de Janeiro. Imagens e vídeos do corpo nu e inconsciente da jovem foram divulgados em redes sociais. Em um dos vídeos, um dos próprios agressores fala “mais de 30 engravidou, entendeu ou não entendeu?”, enquanto risadas são ouvidas ao fundo. A repercussão dos vídeos e das imagens fez com que a própria vítima decidisse denunciar o caso, algo que até então ela não cogitava. Na delegacia, no entanto, seu sofrimento não cessou. Ela foi humilhada, exposta e culpabilizada por agentes da polícia. Em uma reportagem³, a jovem relata: “O próprio delegado me culpou. Quando eu fui à delegacia eu não me senti à vontade em nenhum momento. Eu acho que é por isso que muitas mulheres não fazem denúncias. Tentaram me incriminar, como se eu tivesse culpa por ser estuprada”.

Duas semanas após o caso do estupro coletivo, o Estados Unidos sofreu seu maior massacre, desde o atentado de 11 de setembro de 2001. Nesse caso trágico, Omar Mateen entrou em uma boate LGBT com duas armas – uma pistola e um rifle, uma arma de guerra - e disparou contra os/as frequentadores/as. Ao todo, 49 pessoas foram brutalmente mortas e outras 53 ficaram feridas.

Enquanto estudante de Psicologia, estudioso sobre as questões de gênero e diversidade e enquanto ser humano, sensível às situações de violência e sofrimento, me entristece ver essas notícias. No entanto, relembro os conselhos da minha professora orientadora, Ana Flávia do Amaral Madureira nessas horas, mais do que nunca, devemos

³ Depoimento apresentado matéria intitulada: “*O Próprio Delegado me Culpou*”, diz Menor que Sofreu Estupro no Rio.

Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/o-proprio-delegado-me-culpou-diz-menor-que-sofreu-estupro-no-rio.html>

buscar combater esses atos hediondos, privilegiando a promoção de uma cultura de paz, de valorização da diversidade, na direção da construção de relações humanas respeitadas.

As instituições de ensino são um espaço privilegiado para essa atuação. Com a presente pesquisa busco inserir o debate sobre a promoção da igualdade de gênero, enquanto proposta inovadora, em dois contextos próximos em sua finalidade, porém ainda distantes em suas interações: as escolas e as universidades. Relembro o que fora exposto anteriormente, diversas pesquisas (Abramovay et al., 2009; Madureira, 2007; Maia et al., 2012; Louro, 1997) criticam a formação dos/as professores/as quanto às questões de gênero e sexualidade.

Os relatos dos/as participantes da pesquisa mostraram, inclusive, que eles/as têm interesse e sentem a necessidade de debater sobre gênero, sexualidade e diversidade. E, enquanto instituições de ensino, as universidades devem estar atentas a essas demandas. A valorização da educação, portanto, deve abarcar também a valorização dos cursos de Licenciatura no âmbito das instituições de ensino superior.

Enquanto as universidades são responsáveis pela formação inicial dos/as professores/as, a Psicologia Escolar cumpre um papel fundamental na formação continuada. As discussões na Psicologia sobre aprendizagem, subjetividade e gênero – dentre outros temas – podem trazer contribuições significativas no âmbito da formação continuada dos/as professores/as. No caso do Distrito Federal, por exemplo, os/as docentes da rede pública de ensino contam com um centro especializado na formação continuada, a EAPE. Logo, além de se enfatizar a importância da formação continuada, é preciso questionar como essa formação é realizada. Este é um campo interessante para futuras pesquisas.

Atentar-se às questões de gênero e sexualidade, promovendo um olhar crítico sobre as normas sociais e aos estereótipos, são obrigações da práxis dos/as psicólogos/as com o compromisso ético e social do profissional com a promoção e o bem estar das pessoas. Inclusive, conforme apontado pelos/as professores/as participantes, a presença de uma rede

de apoio é crucial para a elaboração dos projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero. A Psicologia Escolar, portanto, deve contribuir com essas redes, aproximando-se das escolas e atuando na inovação dos processos educacionais. Logo, sugere-se como futuras pesquisas uma investigação da atuação do/a psicólogo/a escolar com projetos inovadores relacionados às questões de gênero, a significação desses projetos nos/as alunos/as participantes, bem como uma análise sobre os cursos de formação de professores/as.

Concluo a pesquisa com uma frase do educador brasileiro, Paulo Freire, que é coerente com os resultados apresentados e analisados: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Os/as participantes da pesquisa enxergam na educação um potencial para mudanças estruturais na sociedade. A educação inovadora, voltada para as questões de gênero e diversidade não cessará a violência ou a discriminação, mas é uma ferramenta essencial para a transformação social, podendo contribuir efetivamente na prevenção de outros casos como os ocorridos no Rio de Janeiro ou em Orlando, promovendo uma cultura de paz, para além dos muros da escola.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M, Cunha, A.L, Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana.
- Albuquerque, G.V.P & Pires, V.R.O (2015). *Mulheres Inspiradoras*. Brasília: Gráfica Teixeira.
- Borrillo, D. (2009) A Homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs.). *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. (pp. 15-46). Brasília: Letras Livres.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual* (vol. 10). Brasília: MEC/SEF.
- Brito, A.M.M.C. (2013) Projeto “Diversidade na Escola”. Em Brasil. Presidência da República. Secretaria de Política para as Mulheres (Org.) *9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados*. Brasília; Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Bruner, Jerome (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campolina, L.O. & Martínez, A.M. (2013) Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicológica: Organizações e Trabalho*, 13(3), 325-338.
- Castro, M.G, Abramovay, M. & Silva, L.B. (2004). *Juventudes e Sexualidades*. Brasília: UNESCO.
- Deci, E.L. & Flaste,R. (1998) *Por que Fazemos o que Fazemos: Entendendo a automotivação*. São Paulo: Negócio Editora.

- Diniz, D & Lionço, T. (2010) Diversidade Cultural nos Livros de Ensino Religioso. Em Diniz, D., Lionço, T. & Carrião, V. (Orgs). *Laicidade e o Ensino Religioso no Brasil*. (p. 63-96) Brasília: Letras Livres.
- Gomes, R. (1994). A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. Em Minayo, C.S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. L. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea.
- Gonzalez Rey, F.L. (2001). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- González Rey, F.L. (2005) *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira.
- Junqueira, R.D. (2009a). Homofobia nas Escolas: Um problema de todos. Em Junqueira, R.D. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: Problematização sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R.D. (2009b) Políticas de Educação para a Diversidade Sexual: Escola como lugar de direitos. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs). *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres.
- Leite, C.S. (2013). *Diversidade Sexual no Espaço Escolar: Concepções e crenças dos/as professores/as*. (Trabalho de Conclusão de Curso, não publicado). Centro Universitário de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Lionço, T. & Diniz, D. Homofobia, Silêncio e Naturalização: Por uma narrativa da diversidade sexual. Em Lionço, T. e Diniz, D. (Orgs.) *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. (pp. 47-71). Brasília: Letras Livres.

- Louro, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G.L. (2000) Pedagogia da Sexualidade. Em Louro, G.L. (Orgs.) *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 07-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:
http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A. F. A., Branco, A. M. C. U. A. (2007). Identidades Sexuais Não-hegemônicas: Processos Identitários e Estratégias para Lidar com o Preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (01), 81-90.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155).Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A.F.A., Branco, A.U. (2015). Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a Partir da Perspectiva de Professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591.
- Maia, A.C.B., Eidt, N.M, Terra, B.M. & Maia, G.L. (2012). Educação Sexual na Escola a Partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em *Psicologia em Estudo*. Maringá; v.17, n.1, p. 151-156.
- Martinez, A. M. (2010). O Que Pode Fazer o Psicólogo na Escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.

- Minayo, M.C.S (2007). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Moreira, A. F.B & Câmara, M.J (2010) Reflexões Sobre Currículo e Identidade: Implicações para a prática pedagógica. Em Moreira, A.F.B & Candau, V.M (Orgs.) *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Munanga, K. (2005). Apresentação. Em Munanga, K. (Orgs) *Superando o Racismo nas Escola*. (p. 15-20). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Myers, D. G. (1995). Prejuicio: desagrado por los demás. Em D. G. Myers, *Psicología Social* (pp. 345-385). México: McGraw-Hill.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (2005) *Declaração Universal Sobre Bioética e Direitos Humanos*.
- Pino, Angel (2005). *As Marcas do Humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Reis, P.H. (2015). Francisca Gorete, Minha Mulher Inspiradora. Em Albuquerque, G.V.P & Pires, V.R.O. (orgs.). *Mulheres Inspiradoras*. (pp. 273-274). Brasília: Gráfica Teixeira.
- Sant'ana, A.O. (2005). História e Conceitos Básicos Sobre o Racismo e seus Derivados. Em Munanga, K. (Orgs) *Superando o Racismo nas Escola*. (p. 39-68) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Tacca, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (p. 45-68) Campinas, SP: Alínea, 2008.

Turato, E.R. (2003). *Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: Construção teórico-epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.

Valsiner, J (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

As Vivências dos Professores na Elaboração de Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero

Instituição do pesquisador: Centro Universitário de Brasília

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Pesquisador assistente: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo específico deste estudo é Investigar as vivências de professores e professoras de escolas públicas do Distrito Federal no processo de criação e implementação de projetos pedagógicos promotores de igualdade de gênero.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em participar de uma entrevista individual
- O procedimento consiste apenas na realização de uma entrevista individual que será realizada e agendada conforme a sua disponibilidade.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio com seu consentimento.
- A entrevista será realizada em local combinado previamente e que seja conveniente para você.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante as mesmas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será dito no início das entrevistas que não há respostas certas ou erradas em relação às questões que serão apresentadas.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar na compreensão mais aprofundada sobre a temática focalizada na pesquisa

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso

a outras pessoas.

- O material com as suas informações (gravações em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade do pesquisador João Mendes Gomes Brasil de Holanda com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. E, após a conclusão da pesquisa, serão destruídos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____ após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisador Responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira.
E-mail: madureira.ana.flavia@gmail.com
Celular: (61) 99658-7755

Pesquisador Assistente: João Mendes Holanda
E-mail: joaogholanda@gmail.com
Celular: (61) 99308-8874

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

Endereço: SEPN 707/709

Bairro: Asa Norte

CEP: 70790-075

Cidade: Brasília-DF

Telefones p/contato: 3966-1200

Anexo B: Roteiro de Entrevista

As Vivências dos/as Professores/as na Elaboração de Projetos Pedagógicos

Promotores da Igualdade de Gênero

João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Dados Sociodemográficos

1. Idade:
2. Gênero com o qual se identifica:
3. Religião:
4. Cidade onde mora:
5. Quanto tempo de profissão:
6. Quanto tempo na SEEDF:
7. Regional de Ensino onde leciona:
8. Nível de escolaridade:
9. Matéria que leciona:

Roteiro de Entrevista

1. Como se deu a escolha da sua carreira?
2. Antes de trabalhar na sua atual escola, você chegou a trabalhar em outras escolas?
3. O que lhe motivou a explorar as questões de gênero e diversidade nas suas aulas?
4. Qual foi a reação dos seus colegas?
5. E dos alunos?
6. E das famílias?
7. Você enfrentou alguma dificuldade na elaboração do projeto?
8. Você recebeu algum tipo de apoio dentro da escola? (Se sim, qual?)
9. Você recebeu algum tipo de apoio fora da escola? (Se sim, qual?)
10. Você já participou de algum evento da EAPE? (Se sim, qual? Se não, por quê?)
11. Para você, qual a importância de se trabalhar gênero e diversidade sexual nas escolas?
12. Como você percebe que está a discussão de gênero nas escolas?
13. Você se sentiu preparado/preparada para trabalhar tais assuntos na escola? Por quê?
14. Há quanto tempo você vem trabalhando essa temática?
15. Você poderia contar alguma fala de aluno que mais lhe chamou a atenção durante sua aula?
16. Quais são suas perspectivas para o futuro deste projeto?
17. Você gostaria de compartilhar mais alguma coisa?

Anexo C

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Vivências dos/as Professores/as na Elaboração de Projetos Pedagógicos

Promotores da Igualdade de Gênero

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54949516.4.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.542.830

Apresentação do Projeto:

Segundo os autores: "a presente pesquisa visa compreender as vivências de professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal no que se refere à elaboração de projetos pedagógicos promotores de igualdade de gênero. A pesquisa se justifica por considerar que a violência de gênero nas escolas é uma realidade e uma afronta aos direitos garantidos pela Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos principalmente no que se refere à promoção e respeito pela dignidade humana e proteção dos Direitos Humanos e à eliminação da marginalização e exclusão de indivíduos (UNESCO, 2005). Será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semi estruturadas com seis participantes".

Objetivo da Pesquisa:

Para os pesquisadores o objetivo primário desse estudo é: "investigar as vivências de professores/as de escolas públicas do Distrito Federal no processo de criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores de igualdade de gênero".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são considerados baixos: "Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou

incômodo. Por exemplo, será dito no início das entrevistas que não há respostas certas ou erradas em relação às questões que serão apresentadas. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo".

Benefícios:

"Ao participar da pesquisa em questão, os/as participantes colaborarão com desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa vem ao encontro do papel atual da escola perante a inclusão de temas emergentes que necessitam ser considerados nesses ambientes, visando o bem estar social de cada cidadão e cidadã. O Cronograma de Execução não identificou o início do levantamento de dados; a Identificação Orçamentária foi devidamente apresentada. Apresentou roteiro da entrevista semiestruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Esclarecido Livre Esclarecido -TCLE está de acordo com as normativas da

Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A folha de Rosto está preenchida e assinada corretamente.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Observação: O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está apta a ser iniciada visto que atendeu todas as normativas da Resolução CNS N°466/12, referente à proteção dos participantes desse estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 1.542.821/2016, tendo sido homologado na

6ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB, em 22 de abril de 2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arq	Postagem	Aut	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_687251.pdf	06/04/2016 12:58:41		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	06/04/2016 12:58:00	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
Outros	Instrumento_de_Pesquisa.docx	06/04/2016 12:53:42	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Joao_Mendes.docx	29/03/2016 12:55:33	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Vivencias_dos_Professores_Joao_Mendes.docx	29/03/2016 12:53:07	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 13 de
Maio de 2016

Assinado por:

**Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador)**