

Vanessa Peres Rosa

**A Igualdade de Gênero sob a perspectiva de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas da rede municipal de ensino de Uberaba-MG**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



Vanessa Peres Rosa

**A Igualdade de Gênero sob a perspectiva de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas da rede municipal de ensino de Uberaba-MG**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE

Orientação  
Prof. Doutora Carla Serrão

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



## **AGRADECIMENTOS**

À minha família que sempre me apoiou e me incentivou a prosseguir na concretização de meus sonhos.

Ao meu esposo por compreender os momentos de ausência, pelo apoio e motivação durante todo esse tempo.

Ao IFTM que tornou possível a seus servidores essa conquista.

Às instituições participantes da investigação, bem como às/o docentes participantes, pelo tempo dispensado.

Aos meus professores e às minhas professoras que, de forma excepcional, transmitiram seus conhecimentos a nós, estudantes.

À minha orientadora, professora Doutora Carla Serrão, pela atenção e imensa colaboração, sem a qual seria impossível a conclusão de minha dissertação.

Muito obrigada!



## RESUMO

Gênero constitui-se como categoria social utilizada para descrever os indivíduos a partir da sua categoria sexual de pertença e é consequência da construção social dos papéis a serem desempenhados na sociedade por homens e mulheres. Apesar dos indiscutíveis benefícios sociais da igualdade de gênero, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação do Brasil, eliminou do seu texto o termo gênero. Em Uberaba-Minas Gerais, foi aprovada uma norma que impede discussões legislativas sobre ideologia de gênero em contexto escolar. Perante este cenário, os objetivos deste estudo centraram-se em aceder às percepções, representações e atitudes de docentes que lecionavam em três Escolas Municipais de Uberaba, em relação à igualdade de gênero, ao seu papel no desenvolvimento de atitudes e valores promotores da igualdade de gênero e identificar suas convicções quanto à sua importância na formação de cidadãos/ãs críticos/as e justos/as. Neste sentido, foi desenvolvido estudo exploratório com a participação de 21 docentes a lecionarem entre o 1.º e o 5.º ano do ensino fundamental. Os resultados permitem-nos concluir a existência de distorções e confusões conceituais, por parte das/o participantes relativamente à temática da igualdade de gênero. Evidenciou que a educação para a igualdade de gênero, embora tida como importante, é, frequentemente, resultado de práticas educativas não intencionais, pouco conscientes e impregnadas de estereótipos. Ficou evidente a premente necessidade de (in)formação e preparação destes/as profissionais para que se possam efetivar enquanto promotores da igualdade entre homens e mulheres.

**PALAVRAS-CHAVE: IGUALDADE; GÊNERO; EDUCAÇÃO; DESIGUALDADE.**



## **ABSTRACT**

Gender constitutes as a social category used to describe individuals by their belonging sexual category and is a consequence of the social construction of the roles to be played by men and women on the society. Despite the undeniable social benefits of gender equality, in 2014, the new National Education Plan (NEP) of Brazil eliminated the word gender from its text. In Uberaba-Minas Gerais, a rule was approved that prevents the legislative discussion about the ideology of the gender in the school context. Against this backdrop, the objectives of this study focused on to access to perceptions, representations and attitudes of teachers that taught in three Municipal Schools of Uberaba, in relation to gender equality, to their role in the development of attitudes and values that promote gender equality and to identify their convictions about the importance of them in the formation of critical and fair citizens. In this sense, an exploratory study with the participation of 21 teachers to teach between the 1<sup>o</sup> and the 5<sup>o</sup> year of elementary school was carried out. The results allow us to conclude the existence of conceptual distortions and confusions by the participants regarding the theme of gender equality. It became clear that gender equality education, although considered important, is often result of educational practices unintentional, unconscious and impregnated with stereotypes. It was evident the pressing necessity of (in)formation and preparation of these professionals so that they can be effective as promoters of equality between men and women.

**KEYWORDS: EQUALITY; GENDER; EDUCATION; INEQUALITY.**



## ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
INTRODUÇÃO	1
Parte I – Enquadramento teórico	5
1. Gênero como construção social	7
1.1. O aprendizado sobre papéis de gênero na infância	8
1.2. A construção da identidade de gênero no contexto escolar	12
2. Papéis de gênero na sociedade brasileira: influências históricas e estereótipos formados	15
2.1. Evolução social acerca da aceitação de transgressões de papéis de gênero na sociedade contemporânea	16
3. Políticas sociais e aspectos jurídicos relativos às questões de gênero no Brasil	21
3.1. Princípio constitucional da isonomia: Direito à igualdade entre gêneros na constituição federal do Brasil	26
3.2. A educação na legislação brasileira: universalização e igualdade de direitos	29
3.3. A denominada ‘ideologia de gênero’ em discussão nos planos de educação brasileiros	34
4. Igualdade de gênero	39
Parte II – Estudo empírico	41
5. Problema e objetivos	43
5.1. Problema e sua justificção	43
5.2. Objetivos	45

6. Opções metodológicas	47
6.1. Escolas Participantes	48
6.2. Docentes participantes	52
6.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	56
6.4. Procedimentos para análise e tratamento de dados	58
7. Resultados	59
7.1. Significados atribuídos ao termo sexo, gênero e igualdade de gênero	59
7.2. A construção da identidade de gênero pelas crianças	63
7.3. Papéis de gênero estereotipados	65
7.4. A igualdade de gênero frente à barreira cultural	70
7.5. Responsabilidades na promoção à igualdade de gênero: Família e Escola	71
7.6. Diferenças atribuídas a meninos e meninas	76
8. Discussão dos resultados	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	101
ANEXOS	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDE	Plano Decenal Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberaba
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-pedagógico



## INTRODUÇÃO

O termo “gênero” é utilizado para “descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010, p. 12). É, deste modo, uma categoria social que decorre de diferenças anatomofisiológicas.

Ecoado na segunda onda do movimento feminista (Senkevics, 2015), o conceito de gênero passou a ser utilizado com a finalidade de desconstruir os papéis de gênero impostos pela sociedade que colocaram a mulher em uma posição de submissão em sua história e quaisquer outras opressões de gênero.

Os padrões de gênero são culturalmente difundidos na sociedade e são aprendidos pelos indivíduos, começando tão cedo que parecem inatos à natureza do homem ou da mulher. De facto, os estudos têm mostrado que as crianças iniciam o processo de desenvolvimento respeitante ao gênero previamente à tomada de consciência do sexo a que pertencem (Poulin-Doubin, Serbin, & Derbyshire, 1994, de acordo com Cardona et al., 2010). Apesar de múltiplas variáveis contribuírem para a construção da identidade de gênero, a aquisição de estereótipos de gênero resultam de um processo evolutivo, decorrente da socialização primária da criança (Snow, Jacklin, & Maccoby, 1983), em consequência do reforço parental (Fagot & Leinbach, 1989). Gomes (1994) destaca que a socialização primária transforma um ser biológico num membro da sociedade e que na infância são construídas as bases da personalidade e da identidade. Pais e mães parecem ter um papel preponderante nesta construção, superando, de acordo com Pellett e Ignico (1993), o grupo de pares ou a escola. Outros agentes, nomeadamente, os meios de comunicação social, reforçam também esta construção estereotipada de gênero, transmitindo valores e costumes socialmente prescritos que serão absorvidos pelo indivíduo.

A partir dos 3 anos e até 7 anos de idade, as crianças reconhecem os estereótipos culturalmente designados para os homens e para as mulheres, dando-se, nesta fase da vida, o aumento das percepções estereotipadas acerca das características de homens e de mulheres. Embora acreditem nestas ideias, as crianças são também capazes “de perceber que as atividades e os comportamentos prescritos pelos estereótipos de género não são cruciais para que um indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino” (Golombock & Fivush, 1994, de acordo com Cardona et al., 2010, p. 31).

O período da infância onde se evidencia maior rigidez no que diz respeito aos papéis de género regista-se entre os 5 e 8 anos de idade. Parece, contudo, que entre os 8 e os 11 anos, as crianças evidenciam maior flexibilidade relativamente “à diversidade de papéis, de actividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é susceptível de exibir em diferentes situações” (Cardona et al., 2010, p. 31).

A escola, enquanto fonte de influência/socialização secundária, tem um papel fundamental na desconstrução de estereótipos de género e, em concreto, na promoção da igualdade de género. Por esse motivo, os agentes educativos devem tomar consciência, refletir e compreender a sua responsabilidade na construção de uma sociedade democrática, justa e equitativa para todos os cidadãos e para todas as cidadãs.

A pertinência deste estudo justificou-se pelo facto de terem emergido, no Município de Uberaba, recentes alterações legais que vetam as discussões legislativas em relação à ideologia de género. Esta proibição teve origem nas discussões quanto ao tema aquando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que suprimiu de seu texto original a diretriz que visava a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de género e orientação sexual, substituindo-a “por uma redação que previa a promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral” (Brito, 2015, p. 33). Todo o imbróglcio foi tecido a partir da disseminação do que denominaram ‘ideologia de género’, acarretando em um retrocesso social quanto à igualdade de género.

Foi perante este cenário, que consideramos pertinente levar a cabo um estudo que visava aceder às percepções, representações e atitudes de professoras e de professores que lecionam em escolas Municipais de Uberaba, no Estado de Minas Gerais (MG), em relação à igualdade de gênero, ao seu papel no desenvolvimento de atitudes e valores promotores da igualdade de gênero e identificar suas convicções quanto a sua importância na formação de cidadãos/ãs críticos/as, responsáveis e justos/as.

Em termos de estrutura:

No primeiro capítulo são clarificados os conceitos de gênero e sexo e o fenómeno de construção social de gênero. A socialização primária e a socialização secundária, esta especialmente em contexto escolar, serão evocadas, dados os seus contributos e influência na construção da identidade de gênero do indivíduo.

No segundo capítulo, será analisado o caráter histórico dos papéis estereotipados impostos a homens e a mulheres, ainda presente nos dias de hoje na sociedade brasileira.

No terceiro capítulo serão abordadas as políticas públicas que visam promover a igualdade entre homens e mulheres no Brasil, assim como os aspectos jurídicos dessa igualdade e as normas educacionais que exercem influência quanto ao tema. Neste ponto, será abordada a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, que após alterações em seu texto, omitiu o termo gênero de suas diretrizes.

No quarto capítulo, serão analisados os significados da igualdade de gênero e o impacto da sua promoção na construção de sociedades mais democráticas e justas e do seu inequívoco valor para o desenvolvimento das Nações.

Na segunda parte serão apresentados a metodologia de estudo, as técnicas e instrumentos usados, assim como os resultados obtidos.

No capítulo Conclusões são apresentadas as limitações do estudo e sugeridas orientações de forma a tornar a promoção da igualdade de gênero uma realidade nas escolas brasileiras, em consonância com as diretrizes internacionais.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Iniciamos este estudo com a clarificação de alguns conceitos de importância substancial, discutindo-se, para isso, algumas questões que medeiam a promoção da igualdade de gênero.

Seguidamente, e porque a educação de gênero é realizada mesmo de forma não consciencializada, focaremos os distintos tipos de educação subjacentes aos processos da aprendizagem das questões de gênero, articulando estas com os seus agentes: família, grupo de pares, escola, entre outros.

Em seguida, é apresentado o macrossistema político brasileiro que norteia as questões de gênero e os planos de educação no país. Finaliza-se com uma abordagem global do conceito de igualdade de gênero e da sua pertinência para o desenvolvimento global e sustentável das Nações.



## 1. GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Apesar de usadas como sinônimos, as palavras sexo e gênero se diferem em suas definições. A designação sexo é usada “para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categoriais biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Cardona, et al., 2010, p. 12). Diz respeito a características anatomofisiológicas que “legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino” (Oakley, 1972, de acordo com Cardona et al., 2010). Já o conceito de gênero, é uma construção social de uma pessoa “como sujeito feminino ou masculino” (Amaral, 2012, p. 2) e dá relevo ao “caráter sociocultural das diferenças entre homens e mulheres” (Amaral, 2012, p. 2). Desta forma, o conceito de gênero resulta de “processos que acontecem no âmbito da cultura” (Louro, 2008, p.18), resultante do processo de socialização. Nesta ordem de ideias, a feminilidade e a masculinidade seriam posições e escolhas culturais (Rodrigues, 2003), inscritas no domínio de uma dada cultura, e remeteriam “para a construção de significados sociais” (Vieira, Nogueira, & Tavares, 2012, p. 12).

De forma equivocada, o gênero está ligado exclusivamente à sexualidade das pessoas para a grande massa da sociedade atual. No entanto, esta variável integra um conjunto de componentes, que incluem, nomeadamente: “a identidade de gênero, a orientação sexual, os papéis de gênero, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses” (Vieira et al., 2012, p. 15). É da interação complexa destas diferentes componentes de gênero que se exibem comportamentos de mulheres e de homens.

A identidade de gênero não é necessariamente acompanhada por uma identidade sexual que se enquadra nas regras sociais tradicionais e esperadas pela sociedade. Rodrigues (2003) explica que “os indivíduos, ao se identificarem social e culturalmente como masculinos ou femininos,

constroem a sua identidade de gênero” e que “ao viverem a sua sexualidade com parceiros do mesmo sexo ou do sexo oposto, ou sem parceiros, constroem a sua identidade sexual” (p. 18).

O conceito de gênero é salientado por Senkevics (2015) como “tributário da segunda onda do movimento feminista” (p. 21). Simone de Beauvoir, feminista francesa, lançou à época a clássica frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Esta máxima exalta o caráter cultural da feminilidade, traduzindo as expectativas sociais relativamente aos comportamentos e atitudes que se espera que a mulher desenvolva. O mesmo acontece com o temo masculinidade.

Senkevics (2015, p. 23) assinala que o conceito de gênero constituiu-se “um artifício teórico (...) para designar as construções sociais sobre o masculino e o feminino” e que “se transformou em uma importante ferramenta analítica e política”, sendo que, por meio dela, se buscou a desnaturalização das opressões de gênero e a desconstrução de estereótipos de gênero.

### 1.1. O APRENDIZADO SOBRE PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA

O termo cultura integra regras e padrões de comportamentos adotados por determinada sociedade; contudo, alguns destes padrões se difundem a ponto de parecerem inatos às pessoas.

Os comportamentos tipificados na sociedade como apropriados a cada gênero são um dos elementos dessa cultura e são apresentados às crianças desde muito cedo, influenciando-as na sua construção da identidade de gênero. De facto, o gênero é uma das primeiras categorias sociais que a criança aprende, e essa identidade contribui para a relação que constrói com os outros. É de salientar, todavia, que a identidade de gênero tem origem mesmo antes do nascimento, quando os pais e as mães sabem o sexo do

futuro bebê, e criam, a partir desse momento, “um conjunto de expectativas culturais e sociais, sobre quais são os comportamentos e as atitudes apropriadas ao seu gênero” (Silva et al., 2005, p. 11). Para Mascarenhas e Eugênio (2012), a família, agentes de socialização primária, evidenciam essas expectativas na compra, por exemplo, de roupas e objetos azuis para meninos e rosas para meninas, facto que reafirma os estereótipos já presentes na sociedade.

De acordo com Amaral (2012), estas concepções e construções socioculturais de gênero “envolvem um processo de aprendizagem por parte dos indivíduos, já que elas não são inatas, não dizem respeito a uma ‘essência’ que os indivíduos carregariam consigo conforme seu sexo biológico” (p. 3).

Neste sentido, a fronteira do que é apropriado a meninos e meninas “se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade” (Sayão, 2002, n.p.). São estas relações que influenciam as crianças na construção das suas identidades globais, mas em específico, nas suas identidades de gênero (Sayão, 2002). Assim, e ao longo do ciclo vital, meninos e meninas, homens e mulheres, “vão-se desenvolvendo na presença e sob a influência de agentes de socialização de gênero” (Bergano, 2012, p. 92).

São múltiplos os sistemas/contextos que fornecem oportunidades para a construção dos papéis de gênero, pois os valores, as atitudes, os sentimentos e os comportamentos neste domínio são construídos através de processos de socialização primária e secundária, de forma implícita e/ou explícita. Na infância e na adolescência os agentes de socialização de gênero são, sobretudo, as famílias, a escola e os meios de comunicação social (Bergano, 2012). Neste processo, as aprendizagens são produto de influências educativas e modelos subjacentes de valoração, realizados num ambiente ecológico de onde emergem atitudes, comportamentos, informações, instruções e reforços do comportamento em relação ao que é esperado das meninas e dos meninos.

A socialização primária consiste na transformação de um indivíduo apenas biológico, ao nascer, em um ser social (Gomes, 1994); o indivíduo não nasce

membro da sociedade, nasce com uma pré-disposição à sociabilidade (Berger & Luckmann, 2004). Nessa primeira socialização, a família assume papel primordial, transmitindo às novas gerações “padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem” e promovendo “a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade” (Gomes, 1994, p. 58).

A par da socialização primária, a criança, desde cedo, também sofre influências de outros agentes de socialização. Educadoras/es e grupo de pares com quem convive transmitem informações, valores, ideais, crenças, que são interiorizados pela criança e que auxiliam e complementam a socialização primária (Gomes, 1994). Do mesmo modo, os meios de comunicação também se constituem como fontes de influência na interiorização de significados que antes eram transmitidos apenas pela família.

A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado já está estabelecido na consciência da criança, com a interiorização de seu próprio mundo, dando lugar à socialização secundária, onde ocorre interiorização de outras realidades (Berger & Luckmann, 2004).

Segundo Rodrigues (2003), há três principais orientações teóricas que tentam explicar a forma como as crianças aprendem e desenvolvem os papéis de gênero que lhe são arbitrados a partir de seus sexos (dimensão meramente biológica): Teoria Psicanalítica; Teoria da Aprendizagem Social; e Teoria Cognitiva.

A Teoria Psicanalítica defende que a criança do sexo masculino, entre os três aos cinco anos de idade, deseja inconscientemente substituir o pai ao lado da mãe, sendo que o mesmo acontece com a filha em relação à mãe. Contudo, e perante a impossibilidade de substituir o pai, no caso do filho, e substituir a mãe, no caso da filha, a criança começa a esforçar-se para ser igual ao progenitor do mesmo sexo. A “culpa de desejar” substituir seu pai ou mãe leva a criança a copiar seus comportamentos. No entanto, Rodrigues (2003) contra-argumenta, indicando que as crianças começam “a mostrar um

comportamento claramente típico ao seu gênero muito antes dos quatro anos” (p. 20).

A Teoria da Aprendizagem Social indica que a aprendizagem dos papéis de gênero se realiza nos contextos sociais onde a criança participa ou não ativamente. Neste sentido, a família, a escola e a sociedade em geral, “são responsáveis por quaisquer ideias e comportamentos de papéis de gênero que a criança demonstre” (Rodrigues, 2003, p. 20). No âmbito desta teoria, os comportamentos considerados femininos e masculinos são transmitidos às crianças através de modelos de homens e mulheres. Neste sentido, a aprendizagem dos papéis de gênero faz-se também por modelagem, através daquilo que se ouve, daquilo que se observa nos outros e se imita; incorpora tanto o fazer, como o pensar e o julgar e, por isso, é tanto comportamental como cognitiva.

Já a Teoria Cognitiva agrega duas contribuições distintas suportadas por duas teorias: a Teoria cognitivo-desevolvimental e a Teoria do esquema de gênero (Bem, 1982).

A Teoria cognitivo-desevolvimental sustenta que “os efeitos da influência do ambiente social são moderados e até controlados por mudanças cognitivas” (Vieira et al., 2012, p. 22), reconhecendo “à criança um papel activo na construção da sua identidade de gênero e a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais” (p. 24). Assim, por volta dos dois/três anos, a criança já consegue classificar o seu gênero, mas a formação da sua identidade de gênero continua até aos 7 anos de idade, aproximadamente. No entanto, somente aos 4 ou 5 anos, é que “a criança se dá conta de que, com base na sua biologia não alterável”, será sempre ou homem ou mulher (Rodrigues, 2003, p. 22).

Quanto à Teoria do esquema de gênero, Bem (1982) indica que os sujeitos possuem uma prontidão para assimilar e organizar as informações, incluindo as informações sobre o *self*, conforme as definições culturais de masculinidade e feminilidade. Assim, a motivação das crianças pequenas para se comportarem de maneira apropriada ao seu gênero deriva da “maneira

como elas organizam o seu conhecimento acerca das pessoas em termos de categorias e avaliações baseadas no gênero” (Rodrigues, 2003, p. 23). Dessa forma, as crianças tendem a enquadrar-se dentro de esquemas de gênero dicotômicos, como meninos ou como meninas.

De toda maneira, “para corresponder às normas sociais, e como parte integrante do processo de socialização, a criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade” (Vieira et al., 2012, p. 20).

## 1.2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Como referido anteriormente, a identidade de gênero é construída “a partir de modelos de normalidade que são adotados por grupos sociais diversos” (Maia, Navarro, & Maia, 2011, p. 26). Neste sentido, a criança passa a ter uma autopercepção da categoria social que ocupa ou que deve ocupar, em respeito ao seu sexo biológico.

Os espaços, os objetos e as atividades são divididos, separando tradicionalmente os sexos, “incluindo/excluindo objetiva e subjetivamente, firmando o habitus feminino ou masculino” (Carvalho, Costa, & Melo, 2008, p. 11). Ao observar um mundo dicotômico, a criança coloca-se nele naturalmente (Carvalho et al., 2008).

Esta construção da identidade de gênero, além de sofrer influência dos agentes de socialização primária, sofre também influência dos agentes de socialização secundária. A escola, enquanto espaço de interação social, permite à criança ir observando e absorvendo o que lhe é transmitido, seja de forma explícita ou não. Vulgarmente, este contexto “não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (Louro, 2003, p. 81). Esta (re)produção é feita

por um manancial de objetos (*e.g.*, currículo, materiais pedagógicos, conteúdos, dinâmicas formativas, relações interpessoais que se estabelecem, brincadeiras) que faz parte do cotidiano da escola e transmite ideias e valores conducentes a uma construção ideológica dicotômica de gênero. Desta forma, a escola é uma instituição de construção e desenvolvimento de identidades, onde se ditam comportamentos, concepções e atitudes expectáveis por parte dos alunos e das alunas, punindo os considerados desviantes da norma (Louro, 2003).

As próprias concepções e valores dos professores e das professoras relativamente ao gênero são espelhados nas suas práticas educativas, uma vez “que norteiam os métodos de ensino escolhidos, as relações interpessoais e os critérios de avaliação do alunado” (Maia et al., 2011, p. 28).

É de destacar ainda que “as questões da igualdade de gênero no currículo não se cingem a um conjunto isolado de intenções e ações, expresso no currículo prescrito” (Silva & Saavedra, 2012, p. 53). As relações interpessoais na escola, bem como atividades extracurriculares por ela indicadas, suas instalações e até mesmo fatores extraescolares afetam o currículo (Silva & Saavedra, 2012).

Dessa maneira, a escola, não só de forma explícita, mas também implicitamente, transmitindo os valores que são por ela considerados apropriados aos alunos e às alunas. Sobre o assunto, Silva e Saavedra (2012) apontam que tanto o currículo formal, como o currículo informal “não são neutros, nem apolíticos”, são “formas preponderantes de manutenção de determinadas ideologias e regimes sociais” (p. 52).

Há também um currículo oculto que integra as normas e os valores que se transmitem por mensagens implícitas, silenciosas, pela linguagem verbal, não verbal e paraverbal, por expectativas ou falta delas e, tudo isto, é realizado de forma não deliberada ou intencional (Silva & Saavedra, 2012). Este currículo é formado pelas relações interpessoais vividas na escola, pelo que é dito e pelo que é omitido, pelos materiais didáticos usados e por quaisquer outras decisões que a escola toma e que possam influenciar na construção da

identidade de gênero de cada criança. Implicitamente a escola “veicula a ideologia dominante que acaba por transmitir uma certa desigualdade valorativa de gênero, pelo que é possível afirmar que as assimetrias de poder estão tão presentes na escola como na restante sociedade” (Bergano, 2012, p. 94).

Vislumbra-se claramente a questão da (des)igualdade nas escolas quando por exemplo se propõem “atividades de educação física diferenciadas para meninos e meninas”, traduzindo a concepção dos/as professores/as relativamente às (in)capacidades de meninos e meninas na realização de atividades físicas específicas (Maia et al., 2011, p. 27). Ademais, ainda que sutilmente, a linguagem utilizada na escola reforça a subjugação social que as mulheres historicamente sofreram ao, por exemplo, ter o masculino como ponto de referência. Silva e Saavedra (2012), a este respeito apontam que “os termos relativos aos homens parecem abraçar uma dupla função, que é genérica quando se refere aos homens e às mulheres” (p. 56) e ressaltam que tal ambiguidade do termo faz com que a figura feminina seja simbolicamente apagada.

Para muitos, a desigualdade de gênero perpetuada na escola pode passar em branco pelo facto de ser silenciosa e implícita, no entanto, as ideologias e comportamentos repassados no ambiente escolar influenciam diretamente na construção da identidade de gênero das crianças. O currículo oculto constitui, como referido anteriormente, um elemento de reforço dos “estereótipos de gênero que operam sutilmente sobre os processos de socialização das alunas e dos alunos de forma tão ou mais eficaz quanto o currículo formal” (Silva & Saavedra, 2012, p. 53).

A escola, a par de tantos outros contextos, constitui-se como um dos locais de disseminação cultural, um espaço de construção valorativa e atitudinal. Por esse motivo, este contexto é de elevada importância na promoção da solidariedade, da justiça, do respeito, do conhecimento e da não (re)produção de estereótipos de gênero, que condicionam recursos, oportunidades e liberdades de homens e de mulheres.

## **2. PAPÉIS DE GÊNERO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E ESTEREÓTIPOS FORMADOS**

Apesar de grande evolução nas últimas décadas, a perpetuação dos papéis de gênero tradicionalmente aceites na sociedade brasileira ainda é muito visível.

O Brasil importou do seu país colonizador, Portugal, a educação oferecida no velho continente, no qual, segundo Mascarenhas e Eugênio (2012, n.p.) “o espaço ocupado na sociedade pela infância não ocorreu de forma igual para meninas e meninos”. Esclarecem que os meninos eram educados para se relacionarem com o mundo e exercerem seus papéis no espaço público, enquanto as meninas eram educadas para exercerem seus papéis no espaço doméstico.

Na sua origem, o processo educativo no Brasil era desenvolvido por jesuítas com a finalidade de consolidar o cristianismo entre a população indígena e dirigida apenas aos meninos (Mascarenhas & Eugênio, 2012).

Mauad (1999) explica que durante o império no Brasil a educação se estendeu às meninas da elite, mas enquanto os meninos tinham um rol exaustivo de disciplinas que os desenvolvia intelectualmente e lhes rendia um diploma de doutor, às meninas era exigida perfeição no piano, fluência nos idiomas inglês e francês e habilidades manuais como desenho, bordado e tricô.

Mascarenhas e Eugênio (2012) destacam que “tudo era visto como natural, já que as mulheres eram tomadas desde criança como as futuras mães e, por isso, não lhes eram necessário muito estudo” (n.p.). Já em relação aos meninos, “se esperava o exemplo social visto e aplaudido por todos da sociedade, particularmente no que diz respeito à virilidade e ao poder” (Mascarenhas & Eugênio, 2012, n.p.).

A privação das mulheres à educação se estendeu no tempo e, mesmo que não oficialmente, o lugar da mulher continuou por longo período sendo apenas o ambiente doméstico. No entanto, durante o século XX viu-se um constante crescimento no nível de escolaridade das mulheres, sendo que “a curva da escolaridade média das mulheres, que em princípio assume valores inferiores à dos homens, supera-os por volta dos anos 1950/60” (Senkevics, 2015, p. 16).

Apesar da evolução quanto ao acesso à educação, os papéis de gênero estereotipados permanecem na sociedade moderna. Segundo Serpa (2010, p. 16) “a cultura patriarcal, no decorrer da história, impôs ao feminino uma lógica de dominação e opressão” e “apesar de todas as conquistas advindas das lutas feministas, a representação social sobre a mulher continua focada no espaço familiar”.

Carvalho et al. (2008) ressaltam que são aprendidas em todos os campos da vida cotidiana relações em que “os homens são representados e se representam como fortes, agressivos, violentos, inteligentes e competentes, e as mulheres são representadas e se representam como frágeis e emocionalmente dependentes dos homens” (p. 8).

## 2.1. EVOLUÇÃO SOCIAL ACERCA DA ACEITAÇÃO DE TRANSGRESSÕES DE PAPÉIS DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Apesar de incontestável evolução quanto à igualdade de gênero, os papéis sociais estabelecidos culturalmente às mulheres e aos homens continuam intocados. As mulheres conquistaram o direito de obter sua independência financeira, mas seu papel de destaque na sociedade ainda é o que desempenha no seio familiar. Segundo Bergano (2012, p. 99) “mesmo nas sociedades em que a maioria das mulheres trabalha fora de casa, a responsabilidade pelas tarefas domésticas e o cuidar dos filhos são ainda

encaradas como tarefas femininas”. Nesse sentido, Serpa (2010, p. 16) dispõe que:

A mãe continua sendo a personificação da afetividade e a intermediadora dos conflitos e, mesmo que tenha independência financeira ou que seja em realidade a provedora da família, tende a manter, em alguns grupos sociais, um papel de submissão ao masculino. Mesmo com a ampliação dos papéis femininos, a maternidade e o casamento ainda são as funções mais destacadas para a mulher, principalmente pelos meios de comunicação.

Nestes moldes, “a conciliação da vida profissional com a vida familiar, tem, claramente, um significado diferente para homens e mulheres” (Bergano, 2012, p. 100). As mulheres quando necessitam ausentar-se de suas famílias sentem que não estarão presentes para dar respostas a tarefas cotidianas relacionadas com os/às filhos/as, mas o mesmo não acontece com os homens, uma vez que os mesmos sentem que quando se ausentam as tarefas domésticas e a vida familiar estão asseguradas pelas mulheres (Bergano, 2012).

Os meios de comunicação reforçam também o papel central da mulher na educação dos/as filhos/as, no caso dos noticiários jornalísticos, por exemplo, que mostram com “grande repúdio, mulheres que abandonam os seus filhos logo após o seu nascimento, mas, por outro lado, ignoram os pais dessas mesmas crianças que foram abandonadas ainda na barriga da mãe” (Serpa, 2010, p. 16).

A responsabilidade das mulheres em relação à manutenção da harmonia do ambiente privado em que vivem é ainda muito presente, mas atualmente há casos em que o homem se dedica aos cuidados da família, assumindo o papel associado ao feminino. O inverso ocorre com algumas mulheres que abdicam de seu papel de “rainha do lar” para assumir outros papéis fora do âmbito familiar.

Esses desvios dos padrões de gênero feminino e masculino não escapam, como visto anteriormente, dos julgamentos sociais. Bergano (2012) salienta que “a opção consciente de não ter filhos é encarada, por alguns sectores da sociedade, como uma expressão de um certo egoísmo por parte destas mulheres” (p. 102). Diante da pressão social, muitas mulheres são mães,

mesmo que este papel social não seja prioridade em suas vidas (Bergano, 2012). Do mesmo modo, os homens que não se enquadram nos papéis masculinos instituídos socialmente “são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (Louro, 2003, p. 48).

Embora haja uma maior conscientização relativamente ao processo de construção de identidades de gênero e do contributo de diferentes agentes de socialização na sua manutenção ou alteração, “meninos e meninas continuam sendo educados dentro de rígidos padrões comportamentais psicológicos e sociais: menino não chora, só brinca de bola e super-herói; menina não pode subir em árvores, só brinca de boneca e panelinha” (Carvalho et al., 2008, p. 13).

A própria literatura infantil reforça os estereótipos de gênero, ao influenciar “a conduta de meninos e meninas” (Carvalho et al., 2008, p. 16). Na maioria das histórias, as meninas são princesas a serem salvas pelos seus príncipes encantados. Já os meninos são valentes, fortes e inteligentes. D’amorim (1997) atribui a permanência de estereótipos de gênero, em parte, aos meios de comunicação social que “valoriza a juventude e a beleza como características desejáveis nos homens, porém essenciais nas mulheres” (p. 113), salientando, ainda, que os media, valorizam a inteligência, persistência e capacidade como qualidades indispensáveis ao homem e apenas desejáveis na mulher (D’amorim, 1997).

Atualmente, entretanto, o surgimento de algumas personagens infantis com grande apelo do público tenta desmitificar a fragilidade e dependência feminina, mostrando garotas destemidas e independentes. A desconstrução de estereótipos de gêneros que tais personagens promovem é verdadeiramente benéfica à formação de meninos e meninas. A aceitação da sociedade de meninas ou mulheres fortes e autossuficientes faz com que as crianças se permitam aceitá-las e, de certa forma, imitá-las.

Pese embora um trajeto lento no sentido da igualdade de gênero, ainda persistem julgamentos sociais às transgressões dos papéis de gênero

estabelecidos pela sociedade, onde impera a ideia patriarcal e sexista. Persiste na sociedade, embora de forma mais sutil, a “hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã” (Louro, 2003, p. 49). No entanto, não se pode negar que existem movimentos que tentam, aos poucos, desconstruir a falsa dicotomia de que um papel é feminino exclusivamente enquanto outro é exclusivamente masculino.



### **3. POLÍTICAS SOCIAIS E ASPECTOS JURÍDICOS RELATIVOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO NO BRASIL**

A inclusão de debates e políticas sobre gênero é relativamente recente no Brasil. Godinho (2004) aponta que só a partir dos anos 80, é que o movimento de mulheres no Brasil começou a reivindicar aos governos a elaboração e atuação “na construção de políticas públicas tendo como foco as mulheres como cidadãs” (p. 55).

A Constituição Federal de 1988, certamente, “ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas” (Vianna & Unbehaum, 2006, p. 409), uma vez que integrou como um dos objetivos fundamentais do país a promoção do bem de todos/as, sem preconceitos quanto à origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nessa década houve a redemocratização do país, marcando o período como uma época de mudanças que consagrariam a garantia de direitos sociais e individuais. A promulgação da Constituição de 1988 constitui-se, de facto, como um avanço social, uma vez que este instrumento foi o que “melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento das mulheres” (Vianna & Unbehaum 2004, p. 82).

No entanto, opondo-se à década anterior, marcada por conquistas de direitos sociais, a década de 90 foi assinalada por políticas neoliberais então praticadas pelo governo federal. De acordo com Vianna e Unbehaun (2004, p. 82), a introdução destas reformas:

Afetaram as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, justamente no momento em que diminuem as oportunidades de emprego e de geração de renda, provocando um quadro repleto de contradições: de um lado, a conquista de direitos sociais com a promulgação da Constituição Federal de 1988; de outro, reorientações políticas que levaram à restrição dos espaços e bandeiras públicos e democráticos, a redução de questões políticas problemas técnicos, sob o argumento de má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação de currículos.

Assim, a comparação entre as conjunturas políticas das duas últimas décadas do século XX no Brasil, deixa clara a dissonância: “uma repleta de conquistas de direitos sociais, garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal” (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 82).

Apesar das dificuldades advindas da implantação de práticas neoliberais, os direitos consagrados pela Carta Magna do país foram de suma importância para a evolução do país no combate às desigualdades.

Em termos mundiais é de destacar a IV Conferência Mundial das Mulheres, realizada em Beijing, em 1995. Esta Conferência constituiu-se como um marco substancial para a promoção da igualdade de gênero, uma vez que apelou à responsabilização dos governos quanto ao fenômeno da desigualdade de gênero, apontando como estratégia a incorporação pelos Estados, do princípio *gender mainstreaming*, ou transversalidade de gênero, que tem como finalidade a promoção da melhoria das condições das mulheres e incorporação da perspectiva de gênero em todas as áreas de políticas públicas (Lisboa, 2010).

No ano de 2000, o Brasil foi um dos 155 países signatários da Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos, sendo também nesse ano que a Organização das Nações Unidas estabeleceu como uma das metas do milênio a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (Vianna & Unbehaum, 2006).

Um dos direitos contemplados na Constituição de 1988, de grande apelo das mulheres, foi o do dever do Estado em garantir a educação infantil para crianças dos zero a seis anos de idade, o que representou um “significativo avanço enquanto política social e de promoção de igualdade de gênero” (Vianna & Unbehaum, 2006, p. 411).

Silveira (2004) ressalta a importância da ampliação da política de educação infantil ao nível das creches e jardins de infância (0-6 anos), uma vez que tal medida, para além de se constituir como “um direito da criança ao bem-estar e a uma educação de qualidade”, garantiu uma possibilidade das mulheres

procurarem emprego (p. 73) e conseguirem, desta forma, conciliar a vida familiar com a vida profissional.

Após a Constituição de 1988, começou a ser debatida uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo sua tramitação no Congresso Nacional durado oito anos (Vianna & Unbehaum, 2004). A aprovação da LDB ocorreu em 1996, passando a ser a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 2006, na qual é mantido o direito à educação às crianças de zero a seis anos e reafirmado o seu caráter educativo (Vianna & Unbehaum, 2004).

A Carta Constitucional vigente também tratou como obrigatória a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de longo prazo e a LDB aprovada em 1996, afirmando a responsabilidade da União na elaboração do referido plano (Vianna & Unbehaum, 2004). Em 1998, foi apresentado ao Plenário da Câmara dos Deputados plano elaborado no 2.º Congresso Nacional de Educação (CONED), nomeado como proposta da sociedade brasileira. No entanto, a União, por meio do Ministério da Educação (MEC), não integrou o projeto apresentado e submeteu à apreciação dos parlamentares outro PNE (Vianna & Unbehaum, 2004). As duas propostas tramitaram juntas e “após incluir parcialmente trechos introdutórios do Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, o PNE apresentado pelo MEC passou a ser o Plano Nacional de Educação” (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 86). Na ótica de Vianna e Unbehaum (2004), o gênero permaneceu de forma velada no PNE em quase todo o documento, aparecendo apenas em alguns tópicos específicos, nomeadamente naqueles em que se tratava dos objetivos e metas do ensino fundamental e assinalavam a adequada abordagem de questões de gênero e eliminação de textos discriminatórios e estereotipados nos livros didáticos.

As autoras ressaltam que no PNE apenas são dadas indicações relativamente à necessidade de se elaborarem estatísticas ao nível da acessibilidade de meninos e de meninas à escola, escamoteando, contudo, outros indicadores igualmente pertinentes para a promoção da igualdade de gênero, tais como, o número de meninos e de meninas que apresentam

insucesso e abandono escolares: “ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental” (Vianna & Unhebaum, 2004, p. 95). As autoras acrescentam ainda que o percentual de meninos em relação ao percentual de meninas é decrescente de acordo com o avanço das séries do ensino fundamental, o que revela maior defasagem e repetência por alunos do sexo masculino (Vianna & Unhebaum, 2004).

Apesar de algumas ações positivas, a desigualdade entre os gêneros é ainda considerável. A este respeito, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2016), no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2016, indica que o Brasil ocupava apenas a 92.<sup>a</sup> posição no ranking de desenvolvimento humano em relação à igualdade de gênero. Esta posição, claramente sustentada por evidências relativas ao trabalho, dinheiro, conhecimento, tempo, emprego, falta de representatividade política feminina e saúde de homens e mulheres, consubstancia o hiato de gênero existente na sociedade brasileira. Perante este cenário, muito há por fazer em prol de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Farah (2004) contribui para esta análise, quando em sede de Relatório sobre o Desenvolvimento do Brasil de 1996, chama a atenção para a feminização da pobreza do país, salientando a disparidade salarial entre homens e mulheres e a vulnerabilidade de mulheres chefes de família. Em 2014, os resultados obtidos pelo estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), permitem comprovar a disparidade de salários entre homens e mulheres, ainda que em menor proporção. Conclui-se que a renda recebida por mulheres ultrapassou no ano de 2014, pela primeira vez, o patamar de 70% da renda recebida pelos homens (Pinheiro, Júnior, Fontoura, & Silva, 2016).

De acordo com a Síntese de indicadores da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando trabalhadores/as remunerados/as, o rendimento médio real mensal de homens no Brasil era de R\$ 2.058,00 no ano de 2015, enquanto a média do rendimento das mulheres no mesmo ano

chegou a R\$ 1.567,00, o que representa 76,1% da renda média obtida pelos homens nesse ano, 1,6% a mais do que o apurado no ano de 2014, quando a proporção entre a renda de mulheres e homens foi de R\$ 74,5% (IBGE, 2016). Por sua vez, considerando o rendimento de todas as pessoas ocupadas, independentemente de exercerem trabalho remunerado ou sem remuneração, a proporção entre as rendas mensais de homens e mulheres é menor, alcançando 72% no ano de 2015, visto que o número de mulheres a trabalhar sem remuneração é maior que o número de homens na mesma condição (IBGE, 2016).

Soares (2004) indica que embora nas últimas décadas tenha havido alguns avanços no sentido da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, tendo-se ampliado o número de mulheres que trabalham e o número de mulheres escolarizadas, “o grau de desigualdade ainda não sofreu mudanças significativas” e que “as transformações nas relações no interior das famílias, na divisão de responsabilidades” (p. 116) têm sido substancialmente mais lentas. Segundo dados do IPEA, em 2004, nos lares brasileiros, os homens despendiam 10,9 horas semanais com afazeres domésticos não remunerados, enquanto as mulheres dispunham de 27,1 horas semanais para as mesmas atividades (Pinheiro et al., 2016). Já em 2014, os dados pouco mudaram, sendo que os homens permaneceram com uma carga horária semanal de 10,9 horas e as mulheres com 25,3 horas, demonstrando que a desigualdade persiste em relação às rotinas domésticas (Pinheiro et al., 2016).

Para Lisboa (2010) “o conjunto de desvantagens de gênero que atinge historicamente as mulheres implica necessariamente em um compromisso social de igualar as mulheres aos homens, através das políticas públicas de gênero” (p. 5). Assim, ao Estado cabe a elaboração de ações que visem a igualdade entre os gêneros. Nas palavras de Soares (2004, p. 113):

O papel do Estado é determinante na construção da igualdade, mas não só na regulação das leis que coíbem a discriminação, também como agente de mudanças culturais e das condições de vida das mulheres, na proposição de políticas que incorporem as dimensões gênero e raça.

Ao longo das últimas décadas, vários programas sociais foram direcionados às mulheres, contudo a perpetuação dos estereótipos, expectativas, aspirações e papéis atribuídos a homens e a mulheres parecem estar cristalizados na sociedade (Lisboa, 2010, p. 6). A autora ressalta que as políticas públicas ao focalizarem o seu olhar apenas nas mulheres, ignoram o facto de que há um carácter relacional, tanto na origem dos problemas, quanto nas suas resoluções. Assim, além de políticas voltadas exclusivamente para o bem-estar das mulheres, é necessário que se faça políticas voltadas ao gênero. Segundo Lisboa (2010, p. 6):

As políticas públicas de gênero, ao incorporarem o conceito de gênero e discutirem suas implicações na promoção de políticas públicas, trazem para o campo que situa a realidade de intervenção tanto os conflitos que perpassam as relações sociais entre homens e mulheres e também as desigualdades produzidas e reproduzidas culturalmente entre os mesmos, com base no discurso das diferenças biológicas.

Assim, faz-se necessário que o Estado foque seus esforços também na criação de políticas públicas de gênero que, ao reconhecerem relação de diferença-igualdade entre homens e mulheres, provocam o empoderamento feminino, que, por sua vez, pode desencadear processos que talvez avancem à conquista de maior equidade entre os gêneros na sociedade (Lisboa, 2010).

### 3.1. PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA ISONOMIA: DIREITO À IGUALDADE ENTRE GÊNEROS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL

O desenvolvimento das sociedades caminhou por muito tempo baseado em desigualdades. A escravidão de pessoas pelas mãos de outras pessoas que eram tidas como superiores é um facto que assombra a história humana. Nobres tinham mais direitos que plebeus, brancos tinham mais direitos que negros, homens tinham mais direitos que mulheres. A equidade,

independente de raça, religião ou sexo, é buscada ainda hoje, com vista a uma sociedade mais democrática e justa.

Segundo Lima (1993, p. 14), “um mínimo de evolução exigiu do sistema jurídico que todos os homens fossem tidos como iguais, independente de qualquer condição”. Esse foi o passo dado inicialmente no século XVIII, com a revolução francesa e as declarações de direitos humanos (Lima, 1993).

Segundo Maciel (1997, p. 7), “o princípio da igualdade é consagrado nas constituições brasileiras desde o Império, como princípio da igualdade perante a lei”. A Constituição Federal Brasileira (1988), referida anteriormente, refere no Artigo 5.º o princípio fundamental da isonomia, enfatizando a igualdade entre os sexos em seu primeiro inciso:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

De acordo com Lima (1993), a preocupação da Constituição foi tão grande em condenar distinções feitas entre homens e mulheres, que no inciso I do referido artigo se insistiu “em alardear a particular igualdade entre o homem e a mulher, como se não bastasse a isonomia de todos para garantir equiparação entre os sexos” (p. 25).

Apesar da taxatividade do artigo citado, levando a crer em uma igualdade absoluta, a Constituição Federal traz ressalvas, visando uma igualdade material entre homens e mulheres. A igualdade dita formal, absoluta, “termina por gerar rasgadas injustiças, visto que as desigualdades reais não de ser consideradas, não para desmerecer e sim para proteger os carentes de discrimine” (Lima, 1993, p. 14). Já a igualdade material “consiste justamente em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas disparidades” (Lima, 1993, p. 14). Segundo o autor, é unânime o entendimento de que a isonomia adotada pelo sistema jurídico brasileiro é a material (1993).

Visando a igualdade material entre homens e mulheres, a própria Constituição traz normas que culminam em tratamento diferenciado, de acordo com o sexo. Pode, então, concluir-se que o sistema jurídico do Brasil “não repugna de todo que a norma estabeleça tratamento diferenciado quanto a determinada categoria de indivíduos, desde que o faça com o fito de realizar valores consagrados no próprio sistema como um todo” (Lima, 1993, p. 21).

As três principais normas que trazem diferentes tratamentos a homens e mulheres na Constituição Federal, de acordo com Maciel (1997), dizem respeito ao tempo de licença gestação; ao incentivo ao trabalho da mulher, mediante normas protetoras; e ao prazo de aposentadoria menor para mulheres.

No primeiro caso, a Constituição consagra no Artigo 7.º o direito de licença à gestante com duração de cento e vinte dias, sem prejuízo do emprego ou do salário. No mesmo artigo foi consagrado o direito à licença paternidade. No entanto, o período mínimo fixado pela Constituição para a gestante é bem mais prolongado que o repouso dedicado ao homem, em virtude do nascimento de um filho. A discriminação aqui tem fundamentação biológica, segundo Lima (1993). O autor salienta que “o parto é processo do qual o homem não participa” (1993, p. 26). Desse modo, o homem não precisa do repouso que a mulher necessita para se recuperar fisicamente. Maciel (1997), explica ainda que “o homem não participa diretamente da amamentação, que decorre da necessidade biológica de o filho ser alimentado diretamente pela mãe” (p. 9).

O segundo caso de diferenciação entre os sexos na Constituição Federal também é o direito disposto no Artigo 7.º da Carta Magna. O inciso XX consagra o direito à proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos que a lei infraconstitucional deve assegurar. Segundo Lima (1993), este inciso “constitui o mais escancarado reconhecimento da situação de desigualdade em que se encontram os dois sexos”, uma vez que, “se assim não fora, nenhuma necessidade teria a mulher de ser especialmente

protegida, podendo disputar passo a passo em igualdade de condições com o homem, o mercado de trabalho” (p. 27). Nas palavras de Maciel (1997, p. 10):  
Os motivos da diferença derivam do desejo do legislador constituinte de proteger a mulher contra um mercado de trabalho marcadamente machista e também porque as normas de proteção à maternidade, ao criarem direitos excepcionais de inatividade e de assistência ao recém-nascido tornam menos interessante a contratação de mulheres.

O terceiro caso de discriminação pelo sexo trazido pela Constituição Federal consiste no facto de a mulher fazer jus à aposentadoria voluntária cinco anos antes que o homem. Segundo Lima (1993), a discriminação aqui não tem fundamentação biológica, pois “se assim fosse, seria a aposentadoria do homem que se daria em menor prazo, visto que as estatísticas todas o apontam como de menor longevidade” (p. 28). Nesse caso a fundamentação é puramente social, visto que “o constituinte, atento às excepcionais tarefas de natureza doméstica atribuídas à mulher, entendeu de inativá-la em menor prazo” (Lima, 1993, p. 29). Maciel (1997) ressalta que as razões dessa diferenciação “são encontradas na própria estrutura das sociedades conjugais brasileiras, em que as tarefas domésticas são executadas exclusivamente pela mulher, porque entendidas como sua atribuição exclusiva” (p. 10).

É importante ressaltar que as normas descritas, que preveem diferenciação entre homens e mulheres, não contradizem o princípio da isonomia disposto do Art. 5º da Constituição Federal de 1988, constituem-se sim como normas excepcionais que buscam amenizar as desigualdades sociais entre os sexos.

### 3.2. A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UNIVERSALIZAÇÃO E IGUALDADE DE DIREITOS

O direito à educação é assegurado no Artigo 6.º da Constituição Federal Brasileira e, de acordo com Oliveira (1999, p. 61), é a primeira na história

constitucional brasileira em que é explicitada “a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação”.

No Artigo 205.º refere que “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), deixando clara a universalização do direito ao acesso à educação, enquanto a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” aparece no Artigo 206.º (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Com base nesses direitos e em outros assegurados constitucionalmente, para regulamentar e organizar a Educação Brasileira, foi promulgada a Lei Complementar n.º 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que revogou a Lei n.º 4.024, de 1961, com o mesmo nome.

Assim, a LDB, além de trazer novamente os direitos e princípios referentes à educação presentes na Constituição Federal, vem, também, complementá-los. É o caso dos princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância, dispostos no Artigo 3.º, I da Lei n.º. 9.394, 1996.

Atualmente, tanto a nova LDB em seu Artigo 87, §1º, quanto a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 214, estipulam que, obrigatoriamente, deve ser criado, mediante lei, plano nacional de educação – PNE, com duração de dez anos, esta última parte acrescentada pela Emenda Constitucional n.º 59/09.

O PNE tem raízes antigas, pois já na Constituição brasileira de 1934 era declarada a competência do Estado para a definição de um Plano Nacional de Educação, porém, sem obrigatoriedade. O primeiro plano surgiu apenas em 1962, sob a vigência da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Vianna & Unbehaum, 2004), tratando-se de “um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos” (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 86). Contudo e sem a devida efetividade do PNE em vigência à época, a proposta de uma nova lei ressurgiu em 1967, mas não chegou a se concretizar (Vianna & Unbehaum, 2004).

Na nova fase do país iniciada com a Constituição de 1988, e em resposta aos compromissos indicados na LDB, surgiu em 2001 e por um período de 9 anos, o primeiro PNE (Reis & Eggert, 2017).

Publicado como Lei n.º 10.172/01, o primeiro PNE consagrou a maior parte do texto proposto pelo próprio Poder Executivo, declinando as propostas da sociedade civil, mas, de acordo com Cury (2011), o Presidente da República à época vetou aspectos relativos ao financiamento da educação para concretização do plano, fazendo com que o mesmo não tivesse a devida sustentação econômico-financeira e tornando os Estados e Municípios displicentes quanto à produção de seus planos de educação. Para Cury (2011), "tudo isso trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas" (p. 805).

Ao fim da vigência do PNE 2001-2010, começou a mobilização para a elaboração do novo PNE, que deveria vigorar entre 2011 e 2020. Segundo Brito (2015), o projeto para o PNE 2011-2020, encaminhado pelo Executivo à Câmara dos Deputados, estava aquém do que foi proposto na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, "com a presença de mais de 3 mil delegados e intensa participação de atores sociais mobilizados em torno da educação" (Brito, 2015, p. 22).

Brito (2015) expõe que "relinhar o projeto de PNE às propostas aprovadas na CONAE foi um dos pilares da atuação de diversas organizações no processo de tramitação no Congresso" (p. 24).

Com vários pontos polêmicos, a discussão do projeto no Congresso se prolongou. Inicialmente, o texto original do PNE em tramitação trazia como uma diretriz da educação a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual. Enviado pela Câmara dos Deputados para aprovação no Senado Federal, essa diretriz foi um dos pontos controversos. Houve a "substituição da diretriz de promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual na educação por uma redação que previa a promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral" (Brito, 2015, p. 33).

Essa substituição proposta pelo relator do PNE no Senado foi apoiada por grupos religiosos, mas criticada pelos defensores dos direitos humanos e da diversidade sexual (Brito, 2015). Segundo Rosado-Nunes (2015, p. 1.241), os “grupos religiosos, especialmente católicos e evangélicos, foram os atores mais fortemente ativos nesse processo de apresentação e votação do PNE”. O conflito suscitado, principalmente, pela bancada religiosa seria contra uma denominada ‘ideologia de gênero’, que teria como objetivo acabar com as diferenças “naturais” entre homens e mulheres (Rosado-Nunes, 2015).

No final de 2013, o projeto voltou à Câmara dos Deputados, que, por sua vez se dedicou a construir acordos sobre os pontos polêmicos da matéria (Brito, 2015). Nesse ponto, "a redação da diretriz relativa à superação das desigualdades de gênero e de orientação sexual ocupou grande parte dos debates nessa fase" (Brito, 2015, p. 35). Segundo Reis e Eggert (2017), "aflorou-se de vez nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei o fenômeno da 'ideologia de gênero', com calorosas manifestações pró e contra" (p. 15). As autoras ressaltam que:

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores como Scala, afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero (Reis & Eggert, 2017, p. 17).

Reis e Eggert (2017, p. 17) assinalam, ainda, que é de:

destacar que nenhum dos Documentos Finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, em a versão inicial do Plano Nacional de Educação, fazem menção do termo "ideologia de gênero", e sim têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual.

No entanto, foi mantida a supressão do termo gênero e a conclusão da votação do PNE no Congresso se deu apenas no mês de junho de 2014, tendo sido sancionado na íntegra pela Presidente da República e tornando-se, então, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência no período de 2014 a 2024 (Brito, 2015).

O texto aprovado trouxe uma redação genérica sobre as desigualdades, traçando como diretriz da educação a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Lei nº. 13.005, 2014).

Apesar de concluído o PNE, a discussão sobre gênero se estendeu à elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Segundo Reis (2016), muitos Municípios eliminaram a palavra gênero de seus planos, e geraram movimentos com vista a impedirem “que os estabelecimentos de educação abordassem na sala de aula as questões de gênero debatidas durante a elaboração dos planos” (Reis e Eggert, 2017, p. 19).

Apesar dos irrefutáveis argumentos sobre os impactos da igualdade de gênero para o desenvolvimento das nações (Banco Mundial, 2012), o Brasil parece ter dado um passo atrás, em 2014, aquando da aprovação no Congresso Nacional do novo Plano Nacional de Educação (Rosado-Nunes, 2015).

No entanto, mesmo o PNE tendo sido omissivo em relação à igualdade de gênero, na CONAE foi aberto espaço à sociedade para discutir o desenvolvimento da educação, restando demonstrada a necessidade e a preocupação de profissionais da educação quanto à abordagem do tema, visando a diminuição das desigualdades (CONAE, 2014).

No mesmo sentido, a Coordenação Geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação, emitiu nota técnica assinalando a importância de ações de incentivo à igualdade de gênero para minimização do preconceito e destacando o facto de que a escola tradicionalmente já aborda e repassa aos/às alunos/as o estudo do gênero implicitamente em suas rotinas quando, por exemplo, separa atividades destinadas a meninos e meninas, no estudo das ciências do corpo humano e em outras ações que trazem distinções entre os sexos, mesmo que não haja a intenção de fazê-las (Ministério da Educação, 2015).

### 3.3. A DENOMINADA ‘IDEOLOGIA DE GÊNERO’ EM DISCUSSÃO NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO BRASILEIROS

A busca pela igualdade de gênero foi iniciada há muitos anos, começando modestamente pelo direito das mulheres ao voto. Reis e Eggert (2017) ressaltam que, desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, “foram construídos democraticamente e ratificados pelo Brasil diversos documentos e tratados internacionais que versam tanto sobre educação quanto sobre igualdade de direitos” (p. 10).

Os reflexos de tais instrumentos políticos são facilmente visualizados na atual legislação brasileira, inclusive na Carta Magna do país, que prevê a redução das desigualdades sociais e culturais e a eliminação da discriminação (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Contudo, para que haja verdadeira mudança social e que estes princípios sejam uma garantia real para todos e todas, é essencial o papel da educação na promoção da igualdade de gênero (Reis & Eggert, 2017, p. 14).

A importância da promoção à igualdade de gêneros no Brasil é proporcional ao grande número de registros de violência contra as mulheres. Segundo Waiselfisz (2015) “entre 1980 e 2013, o País contabilizou 106.093 assassinatos de mulheres” (p. 71); em 2013, houve 4.762 homicídios de mulheres registrados no Brasil e 1.583 dessas mulheres foram mortas por seus parceiros ou ex-parceiros (Waiselfisz, 2015). Nesse sentido, Reis e Eggert (2017, p. 14) sustentam que:

Especificamente no Brasil, a promoção da educação em prol da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual torna-se ainda mais importante quando se consideram as estatísticas sobre violências e discriminações baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

Apesar da já comprovada importância da promoção à igualdade entre gêneros e de progressos alcançados nesse sentido, a discussão sobre “ideologia de gênero” na ocasião da aprovação no PNE 2014-2024 acarretou num retrocesso sobre o assunto no país.

O conceito de ideologia de gênero foi propagado como uma imposição de ideias, uma doutrinação contra a família tradicional. Scala (2011) considera que a ideologia de gênero é “provavelmente a ideologia mais radical da história, já que, se fosse imposta, destruiria o ser humano em seu núcleo mais íntimo e simultaneamente acabaria com a sociedade” (p. 11). Acrescenta que a ideologia seria um corpo doutrinal fechado, que pretende oferecer uma explicação de toda a realidade e, por isso, o objetivo seria oferecer pautas universais de comportamento (Scala, 2011).

O citado autor suscita que essa ideologia é de origem feminista, na qual as mulheres negam a realidade da natureza humana e pretendem que seja aceite a ideia de igualdade absoluta entre homens e mulheres, por meio de uma mudança de cultura, mas depara-se com as diferenças físicas inegáveis entre os sexos (Scala, 2011). Segundo a mesma fonte, “as feministas sustentam que o sexo é o corpo, ou seja, o aspecto biológico dos seres humanos, algo completamente secundário” e que “o importante é o gênero, que seria a ‘construção social ou cultural’ da própria sexualidade” (Scala, 2011, p. 54). Defende ainda que o desenvolvimento da ideologia de gênero implicaria a ausência de diferenças entre sexos, uma vez que todas as pessoas seriam sexualmente polimorfos, podendo cada um construir livremente a sexualidade à sua própria vontade de diferentes maneiras (Scala, 2011). Neste registro de pensamento, o autor salienta que a ideologia de gênero, que tem o apoio da Organização das Nações Unidas, teria como finalidade a desconstrução da célula básica da sociedade, que é a família (Scala, 2011).

Scala (2011) afirma, ainda, que a chave para a disseminação da ideologia de gênero é o sistema educativo formal e que “quanto menor a idade das crianças doutrinadas, mais promissores serão os resultados” (Scala, 2011, p. 181).

Distorcendo os conteúdos de discussões e planos sobre igualdade entre gêneros, os conceitos construídos e as conclusões equivocadas sobre a suposta ideologia de gênero foram disseminados e absorvidos por alguns como verdades inquestionáveis:

A falácia da “ideologia de gênero” (...) ganhou força acrílica no debate sobre o PNE, transformando-se, para alguns, em uma verdade absoluta e inquebrantável, sobretudo entre os setores religiosos conservadores, quando não fundamentalistas, e entre os que se autodenominam os defensores dos “valores tradicionais”, inclusive no meio político e legislativo (Reis, 2016, p. 470).

A disseminação do que seria a ideologia de gênero estendeu-se após a aprovação do PNE, com o fim de evitar a adoção de discussões sobre gênero nos planos educacionais de Estados e Municípios. Segundo Reis e Eggert (2017), é possível perceber que foi formada uma aliança composta por evangélicos e católicos, bem como organizações conservadoras/reacionárias a favor da chamada família tradicional e seus costumes, unidas com o objetivo de disseminar informações distorcidas sobre igualdade de gênero.

Em 2015, no auge das discussões nos Estados e Municípios para aprovação de seus planos de educação, o Bispo Leonardo Ulrich Steiner, Secretário Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, publicou uma carta direcionada aos demais Bispos do país na qual demonstra sua preocupação pela aprovação dos Planos Educativos e orienta que os membros das Câmaras Municipais sejam contatados para que seja deixado claro o posicionamento contrário da Igreja Católica sobre a inclusão da ideologia de gênero nos documentos a serem votados:

Contando com a atuação dos leigos, especialmente dos pais, dos agentes da pastoral familiar e de educadores, é preciso contatar, com urgência, os vereadores que já estão votando ou virão brevemente a votar. Em diálogo com eles, solicitem conhecer e avaliar o respectivo Plano Municipal, atentando-se a aspectos que precisam ser contemplados, tais como: controle do investimento financeiro do município; garantia de capacitação dos docentes; garantia de infraestrutura de cada unidade escolar, além de expressar nosso posicionamento contrário à inclusão da ideologia de gênero (Steiner, 2015, n.p.).

Posteriormente, o Conselho permanente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) emitiu uma nota na qual manifesta sua discordância sobre a inclusão do que chamam e entendem por ideologia de gênero. Segundo a CNBB (2015):

Pretender que a identidade sexual seja uma construção eminentemente cultural, com a consequente escolha pessoal, como propõe a ideologia de

gênero, não é caminho para combater a discriminação das pessoas por causa de sua orientação sexual (n.p.).

A nota ressalta ainda que a ideologia de gênero “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher” (CNBB, 2015, n.p.), além de afirmar que “a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias” (CNBB, 2015, n.p.).

Com tamanha repercussão, a população também se mobilizou contra a inclusão da ideologia de gênero nos documentos orientadores da educação, o que resultou na retirada definitiva do termo gênero em vários Planos de Educação do Brasil.



#### 4. IGUALDADE DE GÊNERO

A igualdade de gênero é um conceito operacional que corresponde à ausência de assimetrias entre homens e mulheres no que diz respeito à organização social, econômica e política, ao exercício de direitos e responsabilidades e à autonomia individual e ao bem-estar (Neto, 2009; Serrão, 2012). De acordo com Serrão (2012, p. 3), “a igualdade de gênero, enquanto princípio de cidadania, representa um requisito fundamental da vida de mulheres e homens na sociedade do século XXI”.

Embora se utilize frequentemente a designação “igualdade de gênero”, Neto (2009) considera que a expressão “equidade de gênero” é a mais adequada, pois o que se pretende é concretizar uma justiça no tratamento entre homens e mulheres e não que mulheres e homens sejam iguais.

Utilizando o significado dos termos, Lins, Machado e Escoura (2016), apontam que o contrário da palavra “diferença” é “semelhança”, enquanto o antônimo de “igualdade” é “desigualdade”. Não sendo opostos, a diferença e a igualdade podem caminhar juntas (Lins et al., 2016). Scott (2005) acrescenta que a diferença e a igualdade não são conceitos opostos, mas sim interdependentes que estão em tensão. A igualdade não é a ausência da diferença, é sim o reconhecimento da diferença e a decisão de levá-la em consideração ou ignorá-la (Scott, 2005).

Desse modo, não se pretende extinguir as diferenças entre os sexos, mas sim oferecer iguais oportunidades a homens e a mulheres, o que depende de ações afirmativas que tornem essa equidade uma realidade.

Assim, hoje, é feita uma abordagem dupla da igualdade de gêneros que, por um lado, assenta na promoção da igualdade entre homens e mulheres em todas as políticas e atividades, e que, por outro lado, reclama a aplicação de medidas específicas positivas com a finalidade de neutralizar as desigualdades (Neto, 2009).

O Banco Mundial (2012) fundamenta que ao serem removidas as barreiras que impedem as mulheres de terem o mesmo acesso que homens à educação, oportunidades econômicas e insumos produtivos, enormes ganhos de produtividade podem ser gerados, ganhos esses essenciais em um mundo mais competitivo e globalizado. O nivelamento das condições de competitividade na vida pública entre homens e mulheres também pode gerar futuramente instituições e políticas mais representativas e inclusivas, promovendo avanços no desenvolvimento social (Banco Mundial, 2012). Ademais, a melhoria das condições das mulheres introduz outros resultados de desenvolvimento, inclusive para seus descendentes (Banco Mundial, 2012).

Embora 136 países tenham garantias explícitas nas suas Constituições de igualdade para todas as pessoas e da não discriminação entre homens e mulheres, o Banco Mundial (2012) refuta que este progresso não tem acontecido facilmente e nem de forma uniforme em todas as Nações. A igualdade de gênero continua a ser um dos grandes desafios internacionais, e uma questão central em todos os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), pois este não acontecerá se se continuar a impedir a concretização plena dos direitos humanos a mais de metade da população mundial.

O desenvolvimento exige que todas as pessoas sejam livres para “desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres”, assim como “que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens sejam igualmente considerados e valorizados” (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2012, p. 206).

Mulheres e homens devem ser parceiros na promoção da igualdade de gênero (Banco Mundial, 2012), uma vez que a igualdade de gênero traz benefícios a toda a sociedade ao promover o desenvolvimento tanto social quanto econômico.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

Como ficou saliente no enquadramento teórico, a desigualdade de gênero é um problema com raízes históricas, apesar dos ganhos sem precedentes que as mulheres tiveram em direitos, em educação e saúde, no acesso a empregos e a meios de subsistência a um ritmo que seria impensável há duas décadas atrás.

A escola, sendo uma das principais fontes de socialização, é peça fundamental na manutenção ou erradicação de atitudes sexistas; enquanto espaço universal, constituiu-se como um contexto ideal para uma análise sobre como essas (des)igualdades são analisadas e reproduzidas.

Nesta parte do trabalho são apresentados os objetivos que orientaram este estudo, o caminho metodológico construído e os resultados obtidos.



## 5. PROBLEMA E OBJETIVOS

### 5.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

A desigualdade de gênero é, mundialmente, reconhecida como um prejuízo para o desenvolvimento das populações e progresso mundial. Os argumentos levantados para fundamentar esta premissa, dizem respeito ao valor intrínseco e instrumental da igualdade de gênero, na medida em que “a capacidade de viver a vida que se deseja e ser poupado de privação absoluta é um direito básico e deve ser igual para todos, seja mulher, seja homem” e porque a igualdade de gênero “contribui para a eficiência econômica e a obtenção de outros resultados essenciais de desenvolvimento” (Banco Mundial, 2012, p. 3).

Apesar de inegáveis conquistas da sociedade em geral, e da sociedade brasileira, em particular, em prol de uma maior igualdade entre homens e mulheres, ainda há muito a evoluir.

Os normativos legais vigentes e recentes no Município de Uberaba, em Minas Gerais, relativos à proibição da discussão sobre ideologia de gênero, foram o âmago central do interesse pela problemática em estudo. Neste sentido, considerou-se essencial a construção do conhecimento e da compreensão sobre a realidade educativo-pedagógica da educação fundamental e do contributo que os professores e as professoras podem dar para que as crianças construam as suas identidades de gênero pautadas em valores de igualdade entre os gêneros masculino e feminino.

No Município de Uberaba, foi proposta e aprovada uma Emenda à Lei Orgânica do Município que veta a discussão legislativa sobre ideologia de

gênero, mesmo com parecer da Comissão de Justiça, Legislação e Redação da própria Câmara Municipal de que a nova norma seria inconstitucional por ferir o princípio da igualdade estabelecido no Artigo 5.º da Constituição Federal<sup>1</sup>.

Em trecho de reportagem, a atual Secretária Municipal de Educação de Uberaba-MG lamentou a aprovação da norma, sugerindo que o debate seria preconceituoso, enquanto um membro da Câmara Municipal, exaltou a decisão da casa, salientando sua preocupação sobre como o tema seria introduzido nas grades curriculares (G1, 2015).

O Plano Decenal Municipal de educação (PMDE) de Uberaba-MG, com vigência no período de 2015 a 2024, alinhado com o PNE, também omitiu o termo 'gênero' de seus textos, definindo como diretriz a “superação das desigualdades educacionais com ênfase na produção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Plano Decenal Municipal de Educação, 2015).

Apesar da pressão de vários decisores políticos para a abolição dos temas sobre gênero dos contextos escolares<sup>2</sup> e da ausência de diretriz específica, o preceito constitucional da igualdade e a permanência de uma diretriz que visa a superação de desigualdades e erradicação de qualquer forma de discriminação, ensejam pela adoção de medidas que busquem também a igualdade de gênero. No entanto, a efetividade da promoção à igualdade de gênero esbarra na falta de sua previsão nas grades curriculares e na falta de preparação de educadores/as e professores/as.

---

<sup>1</sup> Segundo notícia da Câmara Municipal de Uberaba (2015, n.p.), foi aprovada Emenda à Lei Orgânica do Município que “proíbe qualquer discussão referente à ideologia de gêneros nas escolas municipais”. A aprovação aconteceu mesmo com parecer de inconstitucionalidade da emitido pela Comissão de Justiça, Legislação e Redação da Casa. Os argumentos a favor da proibição da discussão sobre a chamada ideologia gênero em salas de aula versaram, predominantemente, sobre o direito das famílias em transmitir às crianças suas próprias convicções e crenças, de acordo com reportagem publicada no sítio eletrônico G1 (2015).

<sup>2</sup> Vereador distribuiu por conta própria em escolas do Município de Uberaba uma cartilha destinada aos pais e mães sobre os perigos da ideologia de gênero, tendo sido, posteriormente, proibida a distribuição da mesma nas instituições pela Secretaria de Educação por propagar a intolerância (Palhares, 2016).

## 5.2. OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa centram-se em aceder às percepções, representações e atitudes de professores e de professoras a lecionarem em escolas Municipais de Uberaba-MG, em relação ao seu entendimento sobre o que representa a igualdade de gênero, sobre o seu papel no desenvolvimento de atitudes e valores promotores da igualdade de gênero e identificar suas convicções quanto a sua importância na formação de cidadãos/ãs críticos/as, responsáveis e justos/as<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Inicialmente, além dos objetivos elencados, era nossa intenção analisar as representações sociais de gênero de um grupo de crianças dos 3.º, 4.º e 5.º anos do ensino fundamental. No entanto, o Comitê de Ética e Pesquisa (ANEXO B), não autorizou o estudo com os/as alunos/as, apresentando como argumento a idade dos/as mesmos/as, e sugeriu a realização do estudo apenas com o grupo de docentes. Desse modo, foi realizada nova submissão do projeto de investigação ao Comitê de Ética e Pesquisa abrangendo como participantes da pesquisa docentes, pais e mães de alunas/os, sendo autorizado pelo citado comitê (ANEXO A). No entanto, o estudo com pais e mães mostrou-se inviável dado o desinteresse deste grupo em participar neste estudo, tendo o trabalho prosseguido apenas com dados coletados com docentes.



## 6. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Uma vez que o objetivo central do estudo visava identificar opiniões, atitudes e crenças do grupo profissional docente relativamente à igualdade de gênero, optou-se por uma atitude investigativa de índole qualitativa (Gil, 2008). A pesquisa qualitativa se desenvolve sobre aspectos do quotidiano do contexto a ser investigado (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de metodologia, o contexto e a situação natural são a fonte dos dados; a questão central refere-se a todo o processo; e o objetivo principal é o de descrever (Bogdan & Biklen, 1994).

De cunho exploratório (Gil, 2008), o desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2001), onde a finalidade foi interpretar a realidade da população integrante da pesquisa, segundo explanação de Fonseca (2002) que salienta que, no estudo de caso “o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudo, mas revelá-lo tal como ele o percebe” (p. 33).

Para a obtenção dos dados, recorreu-se à técnica dos grupos focais (Galego & Gomes, 2005), que tal como outro tipo de pesquisa de natureza qualitativa, tem como missão “procurar sentido e a compreensão de complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo” (Galego & Gomes, 2005, p. 177). Assim, são promovidas discussões em grupo, baseadas em assuntos fornecidos pelo/a investigador/a, o/a qual assume um papel de facilitador/a, dando ênfase à interação grupal (Morgan, 1997).

Algumas vantagens apontadas para a utilização deste tipo de técnica incluem o facto de poder ser utilizado como um método quasi-natural para analisar a origem das expectativas, crenças e opiniões sociais sobre um determinado tema. Além disso, ao permitir que o próprio grupo questione as opiniões dos diferentes participantes, amplifica e desencadeia novos

conteúdos, algo que no âmbito individual não aconteceria (Bedford & Burgess, 2001).

Em suma, as preocupações sustentaram-se em escutar as opiniões das/os professoras/es relativamente ao envolvimento destes profissionais em matéria de igualdade de gênero, e foi efetivamente um método que se mostrou adequado na abordagem de temas sensíveis, como é o caso desta temática (Bedford & Burgess, 2001).

Com o intuito de construir este conhecimento compreensão, procedeu-se à identificação de questões orientadoras fundamentais, pois “a formulação adequada de questões (...) deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” de investigação em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

## 6.1. ESCOLAS PARTICIPANTES

O presente estudo foi realizado em três escolas da rede Municipal de Ensino do Município de Uberaba, situado no Estado de Minas Gerais. O Município oferece de forma gratuita à população o ensino pré-escolar e o ensino fundamental, que é composto por nove anos. Os/as alunos/as ingressam no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade e o concluem, em média, aos quatorze anos de idade<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> De acordo com dados disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU), a rede municipal de ensino é composta por 33 Centros Municipais de Educação Infantil e 36 escolas. Os primeiros oferecem educação pré-escolar, enquanto as últimas atuam no ensino fundamental, sendo que apenas estas integraram nosso estudo. Segundo a PMU, em agosto de 2017 existiam 16.367 alunos/as matriculados/as entre o 1.º e o 9.º anos do ensino fundamental, distribuídos nas 36 escolas. Destes, 9.955 estão entre o 1.º e o 5.º anos, período compreendido por nossa pesquisa.

Como a realização da pesquisa no universo das escolas do Município seria inviável pela sua extensão, foram selecionadas 3 escolas, em sede de reunião com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, observando a diversificação em relação à localização das unidades no município e, conseqüentemente, a diversificação do público atendido. Ademais, a Secretaria Municipal de Educação assinou uma carta de autorização para o desenvolvimento deste estudo (APÊNDICE D).

O primeiro contato com as escolas se deu por meio de reunião com profissionais que ficariam responsáveis pela autorização e acompanhamento do estudo nas três instituições educativas. Nas duas primeiras escolas o acompanhamento foi feito pelas pedagogas das instituições e na terceira escola o mesmo foi feito pela coordenadora pedagógica.

Foram enviados, via carta, para as escolas os planos de execução do projeto investigativo e a carta de anuência da Secretaria de Educação. Todas as escolas convidadas responderam afirmativamente à solicitação de autorização para a realização do estudo.

Foram as pedagogas (Escolas A e B)<sup>5</sup> e a coordenadora pedagógica (Escola C) que fizeram o convite aos/às professores/as para participarem nas entrevistas focais.

Em cada uma das três escolas, foram convidados entre 6 e 10 docentes regentes de turma dos anos iniciais do ensino fundamental (1.º ao 5.º ano<sup>6</sup>), para participação na pesquisa.

Em seguida, faremos a caracterização das 3 escolas participantes do estudo:

---

<sup>5</sup> As escolas participantes serão nomeadas como escolas A, B e C, com a finalidade de preservar a identidade dos contextos e dos/as participantes.

<sup>6</sup> A determinação das séries iniciais do ensino fundameal se baseia no facto de que durante esses anos há uma relação mais estreita entre professor/a e aluno/a. Isso se deve à presença integral de um/a só professor/a em sala a ministrar todas as disciplinas básicas. Na segunda etapa do ensino fundamental isso não ocorre, sendo cada disciplina é ministrada por um professor específico de cada disciplina. Na etapa inicial do ensino fundamental as crianças estão formando sua identidade e por sua pouca idade podem sofrer mais influências do meio em que estão inseridas.

## **Escola A**

Situa-se na zona leste da cidade e tem, atualmente, 790 alunos/as distribuídos entre o pré-escolar II e o 9.º ano do ensino fundamental. Matriculados/as entre o 1.º e o 5.º ano, durante o segundo semestre de 2017, eram 485 alunos/as (97 alunos/as no 1.º ano; 94 alunos/as no 2.º ano; 122 no 3.º ano; 83 no 4.º ano; e 89 cursam o 5.º ano), conforme dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Uberaba-MG.

A escola possui um Projeto Político-pedagógico (PPP, 2017), conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no qual é descrito que o trabalho da instituição pretende “(...) promover uma educação coesa com as necessidades da comunidade, promovendo uma transformação do sujeito, tornando-o capaz de agir e interagir de forma participativa e crítica. Buscando uma sociedade mais justa”.

Ademais, o PPP da escola ressalta que a mesma busca “(...) um processo de formação humana pluridimensional, de forma que ela seja fonte de autorreflexão grupal e institucional e que suas ações se direcionem com firmeza em função de um projeto claro de sociedade e de pessoa/ser humano que se quer formar”.

Um dos objetivos formulados no PPP da escola consiste em “elevar o nível de consciência crítica dos alunos, de maneira a, introduzi-los na atividade histórica e social de sua época, possibilitando-lhes uma atuação consciente e competente na transformação histórica”.

## **ESCOLA B**

A escola B encontra-se situada na região noroeste da cidade de Uberaba-MG. De estrutura menor, a escola possuía 147 alunos/as matriculados/as em agosto de 2017, distribuídos entre o 1.º e o 9.º ano do ensino fundamental. Destes, 90 estão matriculados/as nas turmas de 1.º a 5.º ano (19 alunos/as no

1.º ano; 15 no 2.º ano; 23 no 3.º ano; 14 alunos/as no 4.º ano; e 19 alunos/as no 5.º ano).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2017) desta escola, indica como missão “Coordenar a formulação e implementação do P.P.P. no intuito de organizar a escola como ambiente de aprendizagem, interagindo com os Poderes Públicos, Sociedade Civil e Comunidade que levem ao desenvolvimento dos fazeres plurifuncionais”. Já os valores formulados no PPP referem-se: à ética, ao respeito, à tolerância, à justiça, à responsabilidade, entre outros.

O PPP dispõe que a visão de futuro da escola “perpassa por todos os valores por ela trabalhados coletivamente e sistematicamente. Indica a participação na emancipação plena do cidadão no processo único do aprender a viver, a transformar o seu processo histórico de vida e nela aplicando-o conscientemente”.

### **ESCOLA C**

A escola C fica situada próxima ao centro da cidade de Uberaba-MG e, conforme dados da Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU), em agosto de 2017, contava com 1.504 alunos/as matriculados/as entre o 1.º e o 9.º anos do ensino fundamental. O número total de alunos/as matriculados/as na primeira etapa do ensino fundamental era de 884 alunos/as (169 alunos/as matriculados/as no 1º ano; 183 no 2.º ano; 187 no 3.º ano; 154 no 4.º ano; e 191 no 5.º ano).

No que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2011-2015) da escola C, a sua missão centra-se em “(...) formar cidadãos que coloquem em prática, no seu dia-a-dia, os ensinamentos da escola, com o objetivo de construir uma sociedade com mais justiça”. A visão no PPP passa por: “Elevar a autoestima, confiança e respeito mútuo entre os alunos despertando-os para a importância do conhecimento em sua formação intelectual e aprimoramento das habilidades. Tais ações possibilitarão o exercício da

cidadania com vistas a construir uma sociedade mais justa e que atenda às necessidades do aluno”.

No PPP são também dadas orientações éticas para o desenvolvimento da profissão docente, primando por: “Fortalecer as relações interpessoais em todos os segmentos da comunidade escolar, através de práticas sociais que valorizem a diversidade, o respeito, o compromisso, a cooperação, a generosidade, a compreensão, a verdade, a ética, a humildade, o profissionalismo, a coerência, a lealdade, a responsabilidade, a união e a tolerância. É significativo perceber que o exemplo fala mais que palavras e que diálogo é peça chave nessa interlocução”.

Ademais o PPP dispõe como lema: ‘Educando para uma existência de participação consciente’; e dispõe que espera que a escola prepare “os alunos para o exercício da cidadania sustentada pelos pilares de justiça, liberdade e dignidade em busca de transformações sociais que beneficiem a coletividade”.

## 6.2. DOCENTES PARTICIPANTES

Participaram neste estudo um total de 21 pessoas (20 professoras e 1 professor)<sup>7</sup> e foram desenvolvidos três grupos focais, um em cada uma das escolas participantes.

---

<sup>7</sup> Traduzindo a realidade do que se passa nas escolas brasileiras, a quase totalidade dos participantes foi do sexo feminino. De acordo com o O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), quanto mais básico é o nível da educação, maior a predominância das mulheres como docentes; indica que nos anos iniciais do ensino fundamental, o número de professoras constitui cerca de 89%; e na educação infantil, é de cerca de 98% (INEP, 2017). Na presente investigação, a predominância do sexo feminino nos grupos focais deve-se ao facto de que nas escolas envolvidas no estudo não há docentes do sexo masculino como regentes de turma nos anos iniciais do ensino fundamental. O único participante homem desta pesquisa é educador físico da escola B e foi convidado a participar tendo em vista o número reduzido de professores/as da referida escola.

No que respeita às características dos grupos, foram contemplados aspectos de natureza pessoal, no que se refere às variáveis sócio-demográficas relativas aos/às professores/as (nomeadamente, sexo, idade, situação conjugal, escolaridade, tempo de docência).

Na escola A, o número total de professoras/es de 1.º a 5.º anos em atividade é de 19. Após autorização da pedagoga de ensino, 6 professoras de da primeira etapa do ensino fundamental foram convidadas a participar da pesquisa. Ao fim da recolha de dados, constatou-se que uma das professoras não reunia as condições de inclusão, por ser educadora ao nível do pré-escolar II. Por esse motivo os dados da citada professora foram descartados e o grupo da escola A restou composto apenas por 5 professoras.

Na escola B há apenas uma turma de cada série do ensino fundamental, por esse motivo, além das 5 professoras regentes das turmas de 1.º ao 5.º anos, foi convidado a participar da pesquisa o professor de educação física da escola. Desse modo, o grupo foi composto por 6 professoras/es.

Na escola C atuam como professoras de 1.º a 5.º anos 40 professoras. Foram convidadas pela coordenadora pedagógica do ensino fundamental da escola professoras das turmas iniciais do ensino fundamental, tendo comparecido 10 professoras.

Com vista a salvaguardar a identidade do/as participantes, os mesmos foram identificados com códigos. Assim cada participante é identificado/a pela letra P seguido de um número. Quanto aos grupos focais (GF), o GFA refere-se à escola A; o GFB refere-se à Escola B; e o GFC corresponde à escola C.

A caracterização do grupo de docentes participante da pesquisa é realizada na Tabela 1.

**Tabela 1 Identificação dos docentes participantes**

Grupo Focal	Identificação/ sexo (M/F)	Idade	Série/ ano que leciona
Escola A GF A (n=5)	P1GFA, F	59 anos	1.º ano
	P2GFA, F	43 anos	4.º ano
	P3GFA, F	45 anos	1.º ano
	P4GFA, F	40 anos	3.º ano
	P5GFA, F	52 anos	5.º ano
Escola B GF B (n=6)	P1GFB, F	34 anos	5.º ano
	P2GFB, F	47 anos	1.º ano
	P3GFB, F	32 anos	3.º ano
	P4GFB, M	35 anos	Todas as turmas de ensino fundamental
	P5GFB, F	39 anos	2.º ano
	P6GFB, F	31 anos	4.º ano
Escola C GF C (n=10)	P1GFC, F	34 anos	5.º ano
	P2GFC, F	37 anos	1.º ano
	P3GFC, F	55 anos	4.º ano
	P4GFC, F	44 anos	3.º ano
	P5GFC, F	32 anos	3.º ano
	P6GFC, F	51 anos	1.º ano
	P7GFC, F	47 anos	1.º ano
	P8GFC, F	57 anos	2.º ano
	P9GFC, F	35 anos	1.º ano
	P10GFC, F	65 anos	Membro da equipe pedagógica (sem atribuição de turma no ano de 2017)

A idade média dos participantes é 43,5 anos, sendo que o desvio padrão encontrado foi de 9,74. Quanto à situação conjugal, 3 (14,3%) declararam ser solteiras/as, 14 declararam ser casados/as ou viverem em união estável (66,7%) e 4 (19,1%) disseram que são divorciadas. A maioria dos/as participantes referiu ter filhos (n = 17; 82%). Dentre os participantes que são mães ou pais, 3 têm apenas filhas, 8 têm apenas filhos e 6 têm filhos e filhas.

Relativamente à religião, a maioria referiu (n = 18; 85,7%) ter crenças religiosas.

O nível de escolaridade dos participantes também se mostrou heterogêneo, uma vez que 2 participantes (9,5%) disseram ter concluído o ensino médio com magistério, 10 (47,6%) disseram ter concluído o ensino superior e 9 (42,9%) disseram ter feito, além do ensino superior, curso de especialização em diferentes domínios.

O tempo de docência também mostra variação, havendo participantes com tempo considerável de atuação como docente, mas também participantes no início de carreira: 1 participante (4,8%) declarou que atua como docente há menos de 1 ano, 3 (14,3%) disseram ter entre 3 e 5 anos de atividade docente, 2 (9,5%) referiram ter entre 6 e 9 anos de serviço, 5 (23,8%) têm entre 10 e 15 anos de docência, 6 (28,5%) disseram exercer a profissão entre 15 e 20 anos e 4 participantes (19,1%) disseram que atuam como docentes há mais de 20 anos.

Os participantes dos três GF fizeram um exercício de evocação de palavras que associavam ao termo igualdade de gênero, a homens e a mulheres.

Os resultados mostraram que a palavra mais associada pelos/as participantes à igualdade de gênero foi: 'direitos' (mencionada 9 vezes). A palavra 'respeito' foi evocada por 8 participantes e a palavra 'aceitação' apareceu 7 vezes. Foi também evocado outro conjunto de palavras, nomeadamente: acolhimento, bicicleta, brinquedos, calça, carro, cidadão, comportamento, consciência, crença, decisão, deveres, diálogo, educação, empatia, empoderamento, equidade, equivalência, escola, grau de escolaridade, igualdade, indistinto, luta, mobilização, naturalidade, oportunidade, profissão, profissional, religião, roupas, salário, saúde, sensibilidade, solidariedade, superação e trabalho.

Relativamente ao termo "homens", a palavra mais associada pelos participantes dos três GF foi 'autoridade' ou 'autoritário' ou, ainda, 'autoritarismo', tendo sido repetidas 8 vezes. Em seguida, a palavra 'machismo' foi evocada 7 vezes. As demais palavras mencionadas foram:

aceitação, azul, bola, cabelo curto, capacitação, cavalheiro, chefe, cidadão, comparação, compromisso, controle, desigualdade, deveres, direitos, distinção, educação, exército, força física, formação, futebol, igualdade, imaturidade, intransigência, naturalidade, paternidade, patrão, patriarca, pênis, poder, preguiça, profissão, próstata, proteção, remuneração, respeito, salário, segurança, superioridade, terno, trabalho, valores e valorização.

Quanto às palavras associadas ao termo “mulheres”, as palavras ‘igualdade’ e ‘respeito’ foram as mais mencionadas (8 vezes cada uma). Também foram palavras suscitadas pelos participantes: aceitação, amadurecimento, amor, brinco, cabelo comprido, capacitação, casa, cidadão, compromisso, confiabilidade, cuidado, delicadeza, desigualdade salarial, deveres, direitos, distinção, doação, doméstica, domesticada, educação, empregos, feminismo, filhos, flores, força, formação, frágil, ginecologista, inferioridade, inocência, maquiagem, maternidade, medo, meiga, naturalidade, oportunidade, profissão, remuneração, renúncia, romântica, rosa, saia, salário, saúde, segurança, sobrecarga, submissão, superação, tolerância, trabalho, valores e valorização.

### 6.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Diante da liberdade que a pesquisa qualitativa proporciona em relação às possibilidades metodológicas e com a finalidade de obter os dados necessários para a pesquisa com as/os professoras/es participantes, optamos, como descrito anteriormente, pela realização de grupos focais em cada escola participante.

Para a condução dos três grupos focais foi usado um guião semiestruturado de questões para nortear os diferentes assuntos.

Algumas questões presentes no guião que orientaram as discussões grupais (APÊNDICE B), foram as seguintes:

- O que entendem por igualdade de gênero?
- Como acham que meninos e meninas constroem seus conceitos sobre gênero?
- Conseguem identificar ações que evidenciam (des)igualdade entre gêneros na escola?
- Qual deve ser o papel da escola neste debate das questões de gênero?
- Abordam as questões de gênero em sala de aula?
- Consideram que o/a professor/a é ou pode ser promotor/a da igualdade de gênero?

Relativamente aos procedimentos de recolha de dados, as entrevistas focais foram realizadas em cada uma das escolas, com autorização das gestoras das mesmas. Atendendo ao recomendado por Gatti (2005), para favorecer a interação dos participantes, os mesmos foram dispostos em círculo. Os grupos foram constituídos entre Junho e Agosto de 2017, tendo sido este procedimento levado a cabo pela investigadora deste estudo.

Cada discussão foi iniciada por uma breve introdução em que eram apresentados os objetivos do estudo, assegurada a confidencialidade e solicitada a gravação em suporte áudio da discussão.

Com a autorização dos grupos, todas as falas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise dos dados.

Como complemento, cada docente foi convidada/o a responder a um breve questionário elaborado para avaliação de seus perfis socioedemográficos e opiniões acerca do tema (APÊNDICE C).

Cada um/a dos/as participantes assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), onde eram descritos, em detalhes, os objetivos do estudo de âmbito acadêmico e a salvaguarda do compromisso de sigilo.

#### 6.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Findado o processo de recolha de dados, o método escolhido para a análise dos dados foi a análise de conteúdo. Antes de qualquer procedimento, retomamos aos objetivos da investigação com a finalidade de tê-los como guia do processo de análise. Segundo Gatti (2005) “os objetivos básicos da investigação em que o trabalho com grupo focal foi inserido guiam a elaboração das análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência”.

Diante das transcrições dos áudios obtidos nos grupos focais e das respostas dos questionários, então, foram criadas categorias para organizar os dados, de acordo com temas abordados. Para tanto, foi feita leitura detalhada de todo o material. Gibbs (2009) dispõe que a categorização ou codificação do texto é uma forma de acesso muito útil para organizar dados e que permite ao pesquisador examinar todos os dados de forma estruturada. Minayo (2002) refere-se a categorias como um conceito que abrange elementos com características em comum ou que se relacionam entre si, sendo que são empregadas com a finalidade de estabelecer classificações. Optamos por estabelecer categorias temáticas, na qual se desmembra o texto de acordo com temas observados nos dados para estabelecer as categorias de análise.

## 7. RESULTADOS

Neste capítulo passamos a analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, considerando a base teórica do estudo. Os dados foram obtidos a partir de grupos focais e questionários respondidos por professoras/es de 1.º a 5.º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Uberaba-MG.

A narrativa da análise foi dividida por grandes temas obtidos na fase de pré-análise, com a finalidade de tornar a leitura mais simples.

### 7.1. SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TERMO SEXO, GÊNERO E IGUALDADE DE GÊNERO

As narrativas das/o participantes permitiram aceder às percepções dos sujeitos relativamente às suas conceptualizações dos termos sexo, gênero e igualdade de gênero.

Em geral, ficou evidente a confusão e a distorção conceitual existente no grupo de docentes, embora se tenha verificado, também, que algumas participantes apresentavam conhecimentos mais rigorosos sobre os diferentes temas. Neste sentido, para algumas docentes, os termos sexo e gênero são distintos, indicando que cada ser humano nasce com o sexo estabelecido; o sexo seria a diferenciação biológica entre machos e fêmeas. Já gênero seria uma construção individual:

*“gênero é a condição emocional, social e física com a qual a pessoa se identifica” (P1GFB).*

A percepção de gênero como uma questão social também é revelada por algumas participantes:

*“(...) gênero é um termo usado para lidar com questões psicológicas do ser humano” (P3GFB); “gênero é tudo o que separa para homens e mulheres” (P6GFB).*

Para mais de metade do grupo, o termo gênero refere-se à orientação sexual ou do desejo:

*“(...) gênero é a opção que se faz para ser feliz e completo, independente do sexo que nasceu” (P2GFB).*

*“Gênero é a forma como vou entender e tratar os ‘diferentes’, sexo é o que diferencia a sexualidade (...)” (P10GFC);*

*“uma coisa que a gente já falou e que a gente percebe, é a mídia valorizando e uma coisa que me preocupa muito é essa questão do homossexualismo (...)” (P7GFC).*

Em consequência da conceptualização de gênero associada em exclusivo à orientação do desejo, surgem narrativas relacionadas com a homossexualidade:

*“a gente pode não aceitar, mas a gente tem que conviver” (P1GFA);*

*“(...) isso não é doença, isso é uma disfunção que acontece no organismo, porque na verdade o corpo é masculino, mas tem uma tendência feminina” (P7GFC);*

*“Ninguém aqui que é mãe de um menino quer o seu filho namorando outro menino. Então isso fica arraigado dentro da gente que a gente não criou filho pra isso” (P10GFC).*

No que diz respeito à igualdade de gênero, para a generalidade de participantes, este conceito refere-se ao respeito. Os participantes acreditam que o respeito deve permear qualquer tipo de relação:

*“(...) essa igualdade ela tem que partir de uma premissa que vai muito além dessa questão só de gênero, que é o respeito” (P5GFB);*

*“Tem que promover o respeito com todos independente do gênero, porque o respeito que é importante” (P1GFC).*

Alguns sujeitos explanaram suas convicções de que a igualdade de gênero seria a igualdade de oportunidades para homens e mulheres dentro da sociedade:

*“Eu acho que independente de sexo (...) é a questão de ser igual, antes de ser homem ou mulher. A gente tem o mesmo direito, ao trabalho, ao salário e não é porque eu sou mulher que eu tenho que receber menos (...)” (P2GFC);*

*“Eu creio que assim, os alunos têm que ser tratados, independente se homem ou mulher, tem que ser tratado da mesma forma. (...) Tem que dar oportunidade para eles escolherem o que querem independente se menino ou menina” (P6GFB).*

No entanto, a discussão sobre o que seria a igualdade de gênero voltou, de forma recorrente, a ser vinculada à orientação sexual. De forma mais acentuada, os grupos da EA e EC misturaram os conceitos de igualdade de gênero com as questões ligadas ao preconceito decorrente da orientação do desejo dos indivíduos:

*“Igualdade de gênero para mim é o respeito, respeitar a pessoa (...) indiferente da opção sexual dela” (P3GFA);*

*“a gente tem que conviver com as pessoas respeitando, convivendo com o desejo dela de ser aquilo que ela é no momento” (P1GFA).*

No discurso dos sujeitos ficou também demonstrada a insatisfação quanto à abordagem do tema por parte dos meios de comunicação social e das políticas públicas e alegam que a mudança da cultura existente é lenta e que deve ser vista com naturalidade:

*“(...) uma coisa que me preocupa muito é essa questão do homossexualismo que a mídia só coloca em novela, nas passeatas que tem aí, a gente não vê nenhum homossexual pobre, e na verdade não é isso que a gente vê, a marginalização deles, ninguém trabalha isso (...). É uma promoção falsa, é uma falsa igualdade de gênero (...) essa é minha opinião, eu acredito que esses traços já vem com a criança, eu não sei o que acontece, que você percebe, na essência da criança, na*

*essência do menino e da menina, aquele que tem os traços homossexuais, vamos dizer assim, não é?! E cabe a nós respeitar” (P7GFC).*

As participantes acreditam que a intenção da mídia não é a promoção a igualdade:

*“(...) na minha concepção, não se trata de tratar ninguém com igualdade, é uma questão política e financeira que estão querendo enfiar mais uma vez goela abaixo da gente” (P7GFC);*

*“isso é pra tirar o foco das coisas que estão acontecendo, dos problemas que realmente estão acontecendo. Isso sempre existiu” (P10GFC).*

Ademais, as participantes da EC entendem que a tentativa da mídia de inculcar na sociedade a aceitação dos homossexuais pode, na verdade, ter efeito contrário ao esperado:

*“Eu acho que quanto mais a mídia fica impondo o respeito, mais ela exalta e mais ela está fazendo, promovendo a diferença. Porque a diferença tem que ser tratada com naturalidade, não precisa expor” (P4GFC);*

*“A gente precisa ter muita cabeça e aprender que esse momento de passagem, de transição de uma cultura para outra, isso vai gerar sofrimento, vai gerar conflito (...). No papel é tudo lindo, mas nas atitudes não são tão bonitas assim. Porque você está na fila de algum lugar, chega um homossexual, todo mundo olha, a gente olha” (P7GFC).*

As próprias participantes, no entanto, apesar de alegarem que a homossexualidade é algo natural na sociedade, demonstram que não o aceitam em algumas passagens:

*“(...) é difícil de passar esse respeito? Porque de repente eu também não acredito. A nossa concepção é outra, a minha concepção é outra” (P10GFC).*

Em suma, o tema central da discussão foi frequentemente distorcido pelo entendimento que muitos sujeitos tinham sobre a temática igualdade de gênero, vinculada, sobretudo, à orientação do desejo/ sexual.

## 7.2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO PELAS CRIANÇAS

As opiniões das/do participantes dos três grupos focais foram concordantes na opinião de que a construção da identidade de gênero da criança começa precocemente e em ambiente familiar.

Acreditam que as crianças se espelham nas figuras das mães e pais e reproduzem o que lhes é transmitido.

Algumas passagens narrativas demonstram a percepção dos sujeitos sobre a construção social da identidade de gênero:

*“Essa construção feita socialmente tem um peso maior na família, porque é a base, é onde a criança aprende desde cedo, desde a escolha da roupa, dos brinquedos, do deixar brincar, do deixar sentar, do deixar vestir, se veste calça ou se veste saia” (P3GFB);*

*“é reprodução do que a gente passa, do que as famílias passam do que a gente aprende, porque na verdade isso vem sendo construído, conforme eles vão crescendo e se entendendo como pessoas mesmo” (P1GFB).*

As/o participantes assinalam que as noções de papéis de gênero são impostas às crianças até mesmo antes de nascer, a partir das cores escolhidas pelos responsáveis para o quarto da criança e suas roupas e das expectativas dos pais e mães:

*“(...) antes de a criança nascer o pai e mãe sabem se é menino ou menina e já montam o quarto. Quarto rosa, lilás, se for menina. São poucos hoje que montam o quarto neutro, a maioria já escolhe todo o enxoval nas cores tradicionais, menino e menina. Geralmente o pai,*

*quando é menino já compra bola, já compra coisas de futebol. Para menina já é boneca, já são coisas bem detalhadas” (P6GFC).*

Segundo os participantes, a construção da identidade de gênero da criança é realizada diariamente, no meio social em que a criança cresce:

*“essa construção vem do que ele vê no dia a dia, no que eles escutam no dia a dia, ele vai construindo” (P1GFC).*

As/o participantes apontam que quanto menor a idade dos/as alunos/as, menos problemas a escola tem em relação à desigualdade de gênero. Na sua ótica, as crianças mais novas são mais inocentes: meninos e meninas brincam juntos em diferentes tipos de brincadeiras e não julgam os outros. As professoras de turmas de 1.º ano exaltam essas características de suas turmas.

Em relação aos/as alunos/as de anos mais avançados, as/o participantes reconheceram que há um crescimento das discriminações. Para o/as professor/as, essa absorção de preconceitos acontece na sociedade:

*“quando vai começando a perceber as coisas que vêm de fora, eles vão juntando com aquilo com o que vão vivenciando, as informações, vão aparecendo os preconceitos” (P7GFC).*

Nesse período os grupos em sala de aula, são, de acordo com os sujeitos, acentuadamente divididos entre meninos e meninas. Os/as alunos/as não aceitam atitudes fora do padrão imposto do feminino e do masculino, o que desencadeia situações de bullying, críticas e preconceito. Segundo uma professora, essas situações são provocadas, principalmente, por alunos/as que vivenciam em meio social machista:

*“Principalmente quando eles vêm de uma casa onde o machismo impera, ele vai fazer a mesma prática aqui dentro da sala de aula, tanto com a colega, quanto com o colega” (P5GFB).*

As professoras participantes de turmas de 4.º e 5.º anos ressaltaram que os/as seus/suas alunos/as têm uma percepção maior dos papéis de gênero impostos pela sociedade e, desta forma, são mais críticos/as com as transgressões. Uma das participantes da EB, professora do 5.º ano, apontou

que observa em discussões entre alunos e alunas um discurso machista e violento por parte de meninos e que o mesmo não ocorre quando as discussões envolvem apenas meninas. A professora ressaltou que, algumas vezes, vê que os meninos têm a necessidade de ofender o caráter das meninas, diferente de quando se envolvem em brigas entre eles mesmos:

*“(...) quando tinha uma discussão com a menina, era muito violento no sentido de atacar o caráter, por ser mulher. Aqueles palavrões. E quando meninos discutem com outros meninos não existe esse discurso” (P1GFB).*

As/o participantes relataram não identificar outras formas de desigualdade de gêneros na escola.

### 7.3. PAPÉIS DE GÊNERO ESTEREOTIPADOS

Os estereótipos são entendidos como representações socialmente partilhadas e elementos centrais na compreensão das desigualdades entre homens e mulheres, pois atualizam e orientam os comportamentos de mulheres e homens sob a influência da sociedade; incluem crenças sobre as características físicas, traços de personalidade e até preferências sociais. Os estereótipos contribuem, desta forma, para manter os papéis de gênero, ou seja, para a manutenção das expectativas acerca dos atributos das mulheres e dos homens.

Sobre os papéis de gênero que homens e mulheres desempenham desde a infância, as opiniões dos sujeitos dividiram-se. Uns atribuíram esta construção aos modelos sociais, outros consideraram que é algo inato. Uma participante disse:

*“(...) o meio influencia essa concepção demais, que se ninguém falar pra ele que isso é de menino ou isso é de menina, ele vai brincar com*

*uma boneca, com um carrinho, sem nenhum problema, mas se tem alguém que coloca aquilo como um padrão, isso é de menino e isso é de menina, eles já vão construindo dessa forma” (P1GFC).*

Uma participante disse acreditar que cada um nasce com suas preferências e características: *“cada um nasce com aquele dom seu” (P2GFA).*

As/os participantes discorreram sobre as brincadeiras tipicamente relacionadas a meninos e meninas, concluindo que não veem problemas em transgredir esses padrões e que tentam trabalhar com seus/suas alunos/as e familiares essa aceitação. Uma participante questionou: *“Gente, a mulher não dirige também? Por que ela não pode brincar com carro?” (P5GFA).*

Quanto ao assunto, algumas participantes da EA dispuseram sobre seus casos pessoais. A participante P3GFA compartilhou que quando criança gostava de brincadeiras socialmente consideradas masculinas, o que desagradava ao pai. Por sua vez, a participante P2GFA compartilhou a experiência com sua filha que resolveu praticar uma arte marcial, onde a maioria dos praticantes é do sexo masculino. No entanto, ambas as participantes parecem ter tido a necessidade de afirmar que os traços femininos não foram deixados de lado:

*“minha infância eu só gostava de bola, só gostava de andar de cavalo, mas eu sempre tive assim, apesar de gostar disso, eu sempre gostei de ter unhas bonitas, de usar brincos, de passar batom, eu não saio da minha casa sem batom, porque é mais uma coisa feminina, não é?!” (P3GFA);*

*“Minha menina (...) faz unha e tudo, só que chegou uma certa idade, ela optou por fazer Karatê” (P2GFA).*

Participantes também ressaltaram os padrões de cores utilizados por meninos e meninas. Segundo as professoras, são padrões desnecessários:

*“Rosa é uma cor e uma cor é pra todo mundo, não tem problema nenhum. (...) Onde está escrito que rosa é de mulher?” (P3GFA).*

As/o participantes voltam a salientar a influência do meio na construção dos estereótipos de gênero, evidenciado pela utilização de distintas cores (sociais) femininas e masculinas.

Os papéis desempenhados, nos domínios público e doméstico, por homens e por mulheres constituem outro assunto abordado pelos grupos. As/o participantes da EB destacaram o facto de ainda haver profissões consideradas femininas ou masculinas, apesar de realçarem conquistas consideráveis quanto a isso.

Os grupos dispuseram sobre a feminização da categoria profissional docente:

*“As profissões em si, uma turma de pedagogia, uma turma de magistério, a gente observa que 90%, às vezes em uma turma de 40, 1 ou 2 são homens” (P7GFC);*

*“Quando ingressei no magistério não existiam homens fazendo magistério, pedagogia” (P5GFB).*

Embora seja evidente alguma mudança, a predominância feminina na docência do ensino básico ainda é muito relevante, inclusive nas escolas em estudo, onde, como dito, não há homens como professores regentes de turma para a primeira etapa do ensino fundamental (do 1.º ao 5.º anos).

As relações no ambiente doméstico, de acordo com o relatado pelos participantes, também vem se alterando. Várias situações pessoais foram compartilhadas, de forma a ressaltar a necessidade de haver divisão de tarefas entre homens e mulheres no âmbito doméstico. Segundo discursos de participantes, a situação da mulher se alterou, uma vez que ela também tem, na atualidade, vida pública, o que fez com que as rotinas domésticas também mudassem:

*“não muito tempo atrás, a mulher ficava em casa, hoje em dia a mulher e o homem saem para trabalhar (...). Então eu acho que até os homens, falando em termos de cozinha, de serviços de casa, eles estão tendo essa consciência de que não tem jeito, não dá pra ficar pagando*

*uma empregada todo dia, então vamos os dois. A situação mudou, econômica e diversas coisas” (P2GFC);*

*“eu sou parceira dele enquanto manter a casa, se eu trabalho fora e ele também trabalha, por que a gente não desenvolver essa parceria dentro da casa também?” (P4GFC).*

Alguns factos relatados, no entanto, transparecem a dificuldade, e até receio, em acabar com alguns padrões rígidos sobre o papel do homem e da mulher no contexto doméstico. A participante P4GFC destacou o facto de ter desempenhado papel de pai e mãe em sua família e seus receios quanto à sexualidade do filho e seu ao envolvimento em atividades domésticas consideradas femininas:

*“(...) eu fazia aquela figura masculina com ele. E eu, sinceramente, eles me ajudavam em casa e tudo, mas quando eu via que estava demais meu menino, querendo cuidar demais, limpar demais, arrumar demais, eu já tirava aquela obrigação dele” (P4GFC).*

Além disso, apesar de os grupos demonstrarem valorizar as conquistas femininas na sociedade, algumas participantes da EB mostraram opiniões que vão contra a desconstrução de estereótipos dos papéis, alegando que esta situação pode originar “descaracterização”:

*“Mas nós também ficamos um pouco descaracterizadas, porque hoje em dia nós não somos só a mulher, a mãe, a que cuida. Às vezes você não tem tempo para poder cuidar. Por que? Porque você tem que fazer igualzinho era a função do marido” (P5GFB).*

A participante coloca, assim, a função pública como alheia à natureza da mulher.

Na mesma lógica ela continua com a seguinte fala:

*“Não que eu queira voltar à vida de antigamente de ficar em casa só tomando conta dos filhos, mas a sociedade era menos agressiva, a sociedade era menos violenta, a participação da mãe na construção da personalidade dos filhos era diferente” (P5GFB).*

Seguindo na mesma linha, outra participante questiona sobre o que um homem machista pensa quando a mulher trabalha fora de casa, enquanto ele fica no ambiente doméstico: *“Será o que ele acha da mulher estar indo trabalhar, fazendo a obrigação que é dele?”* (P2GFB).

As participantes discorrem de maneira sexista e generalista ao analisar que as mulheres ocuparam profissões fora de casa porque os homens não queriam essa ocupação e que essa libertação das mulheres teria transformado homens em “seres preguiçosos”:

*“(...) será que essa libertação profissional e financeira da mulher não transformou os homens em seres preguiçosos? Porque eu conheço muito homem que não trabalha, que a mulher levanta às 5 da manhã, trabalha o dia inteiro e eles ficam em casa. Papéis invertidos.”* (P5GFB); *“Porque o sustento na verdade, se for ver, é dele. Porque o filho é dele, a esposa é dele. Não que a mulher não tenha que trabalhar, mas não tanto”* (P2GFB).

Nesse segmento, as participantes se contradizem em suas opiniões anteriormente expressadas sobre a desconstrução de estereótipos dos papéis de gênero.

Já em relação às atividades desportivas, o único participante do sexo masculino do estudo (P4GFB), professor de educação física, disse que em algumas situações os meninos não se querem misturar com as meninas nas atividades físicas por receio de *“machucá-las nos esportes de contato”*. O professor alega que pelo facto de na infância e na pré-adolescência, os meninos não saberem lidar bem com sua força, o caminho que encontra é organizar equipas separadas de meninos e de meninas, pois as meninas são mais sensíveis e sentem mais dor. Entretanto, a participante P1GFB dispôs que vislumbra nos meninos mais um discurso machista em relação à participação das meninas nas atividades desportivas que eles costumam dominar: *“(...) sabe quando você vê que está inserido naquele discurso ‘menina não joga bola’? (...)”* (P1GFB).

Segundo sujeito da EC, o mesmo acontece com seus alunos nas atividades físicas: *“eles mesmos já determinam o que é de menino e o que é de menina”* (P1GFC).

#### 7.4. A IGUALDADE DE GÊNERO FRENTE À BARREIRA CULTURAL

As/o participantes do estudo consideraram que a cultura patriarcal e machista ainda se mantém, apesar de vislumbrarem mudanças culturais, na geração atual, tendencialmente menos desigual e mais flexível. O caráter machista da sociedade é criticado em algumas passagens:

*“a gente vem de uma sociedade muito machista, onde o homem pode tudo, o homem tem direito a tudo”* (P2GFC);

*“(...) uma sociedade machista, uma cultura parada, travada, que a gente fala uma coisa e faz outra”* (P7GFC);

*“é uma sociedade machista, não é?! A verdade é essa. Que vem lá, desde, muito antigo. É tudo da sociedade”* (P2GFA).

As/o participantes remetem de novo o discurso centrado na temática da orientação sexual no que concerne à aceitação pelos pais e pelas mães. Segundo os sujeitos, as mães aceitam melhor o facto de seus/suas filhos/as serem homossexuais do que os pais:

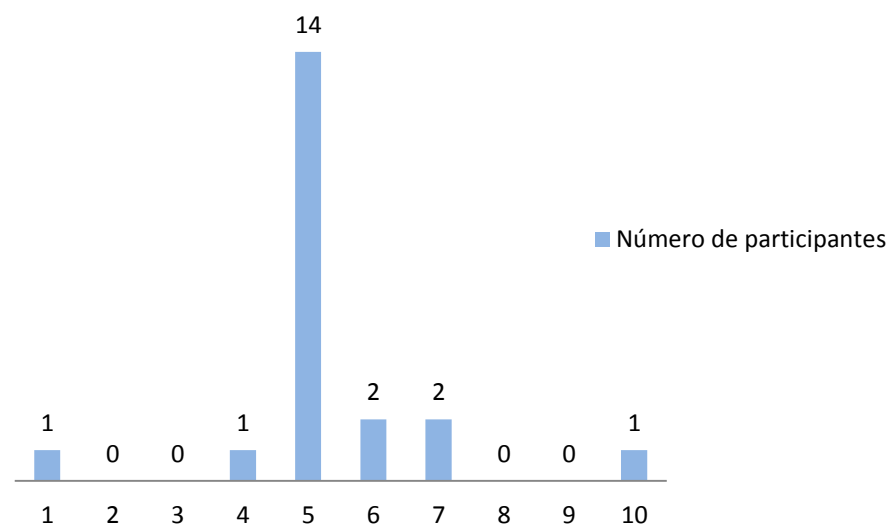
*“Aí o pai não aceita muito, o pai é aquela personalidade machista e ele não aceita. A mãe ou se conforma ou aceita melhor o filho”* (P7GFC).

A maioria das/o participantes acredita que a cultura está se alterando lentamente e ressaltam que algumas mudanças são mais difíceis de absorver por pessoas de idade mais avançada. Uma participante salientou que, na sua perspectiva, a cultura existente não pode ser banida e que a transição dos costumes aceitos socialmente deve ser feita com naturalidade, tendo o respeito como base. A participante ressalta que havendo respeito não é necessário que existam políticas públicas voltadas ao tema:

*“(...) o dia que a gente aprender o que é a palavra respeito, não vai ser preciso impor lei, diretrizes, nada, não vai ser preciso protesto, manifestação, nada. É questão de respeito, você é assim, eu vou respeitar” (P7GFC).*

### 7.5. RESPONSABILIDADES NA PROMOÇÃO À IGUALDADE DE GÊNERO: FAMÍLIA E ESCOLA

Com vista a perceber as opiniões dos elementos relativamente à responsabilidade atribuída ao sistema familiar e ao sistema escolar no âmbito da promoção da igualdade de gênero, solicitamos às/ao participantes que as avaliassem de 1 a 10 (em que: 1 – sem responsabilidade; e o 10 – extrema responsabilidade). Conclui-se que a maioria era da opinião que a escola tinha moderada a elevada responsabilidade na promoção dos princípios da igualdade (Figura 1).



**Figura 1.** Valores atribuídos pelos participantes à responsabilidade da escola na promoção à igualdade de gênero em uma escala de 1 a 10

Em todos os grupos foi relatada a responsabilização das escolas em problemas considerados alheios às mesmas. Indicam que muitas vezes as famílias estão ausentes e atribuem às escolas o papel de educarem suas crianças. A sobrecarga da escola foi apontada em algumas passagens:

*“A escola transforma? Transforma, mas sozinha não. Ninguém faz nada sozinho. E o que acontece? A gente percebe que tudo joga na escola. Então o que eu acho? É uma sobrecarga em cima da escola”* (P10GFC);

*“Cada vez mais os nossos pequenos estão ficando sem referência em casa. E eu acho que mais importante do que uma discussão dentro da escola, a televisão que passa, é o berço, o exemplo que a família dá. (...) A educação começa em casa e continua na escola. Não tem como começar aqui e ficar só aqui”* (P2GFC);

*“A responsabilidade que se joga na escola é muito grande, coloca esse assunto dentro das escolas, liberam cartilhas educativas, joga todo esse assunto dentro da escola, pra quê? Pra que a gente faça a transformação e eu penso que nós estamos muito longe de conseguir isso”* (P10GFC).

*“(...) é uma escola de formação que está tendo, então eu penso que isso também precisa mudar”* (P10GFC).

A participante P10GFC destaca o descontentamento com a incumbência da escola em abordar temas gerais ao dizer que existe uma escola de formação e que isso deve mudar. No entanto, sua opinião contrasta com o PPP da instituição onde desenvolve a sua atividade profissional, no qual é explicitamente indicada como missão preparar os/as estudantes para o exercício pleno de cidadania.

Algumas participantes entendem que as questões de gênero devem ser abordadas no ambiente escolar:

*“Acho que a função social da escola tem que se transformar, então essas discussões tem que vir a tona sim, porque é um espaço de construção de conhecimento coletivo”* (P1GFB).

No entanto, as participantes da EC questionaram a responsabilidade da escola em abordar as questões de gênero, pois acreditam que o Governo e a sociedade colocam na escola a função de transformar a sociedade, mas não dão suporte. As professoras entendem que a escola tem pouco poder, em comparação com outras fontes de influência, como a mídia e o sistema político e, neste sentido, consideram que esses outros meios também poderiam tratar das questões de gênero:

*“Por que o professor tem que ser responsável para formar essa ideologia de gênero nas crianças? Por que a televisão não faz isso? Por que joga no professor?” (P10GFC);*

*“Eu acho que a ideologia, a informação, tem que partir direto da família. A família que tem que trabalhar essa igualdade (...)” (P6GFC).*

Ademais, as/o participantes encontram impedimentos nos diferentes valores transmitidos às crianças, pelas famílias e pela escola. Acreditam que a escola pode enfrentar problemas com pais e mães ao abordarem temas que estes últimos não achem adequados para seus/suas filhos/as.

Algumas participantes apontaram, ainda, o facto de cada professor/a ter crenças e convicções próprias, repassando-as, a seu modo, para seus/suas alunos/as, o que pode se tornar um problema:

*“Eu trago os meus valores, a minha opinião, aí outra professora traz outra, cada um tem. (...) Então imagina, uma escola com cada professor ensinando de um jeito, cada professor falando a sua língua, a sua ideologia” (P6GFC);*

*“E aí vai a questão também que o professor na sua profissão não deixa de ser um ser humano. E tem professores e professoras. (...) Mas o importante é não ficar neutro, tomar partido” (P3GFB).*

As participantes da EA explanaram que acreditam que cada vez mais os pais e mães trazem problemas de seus/suas filhos/as para a escola porque têm as/os professoras/es como referência. Segundo as participantes, apesar da responsabilização da escola por questões alheias a ela, a busca dos pais e mães por ajuda demonstra que eles confiam na escola: *“se a mãe está*

*buscando ajuda com o professor, é porque com certeza está com confiança na escola” (P5GFA).*

As contrastantes opiniões e dificuldades relatadas pelas/o participantes reforçam a questão da pluralidade de valores e crenças de diferentes professores/as abordada por alguns participantes, mas reforça também, a importância de apoio e informação às escolas por meio de políticas públicas.

As/o participantes acreditam que o papel do professor/a é mediar os conflitos que ocorrem na escola, desenvolvendo o respeito entre os/as alunos/as. Uma participante salientou a responsabilização do/a professor/a pela sociedade: *“a gente acaba sendo professora, mãe, psicóloga e assim vai. E humana” (P2GFA).*

No entanto, algumas participantes da EC declararam que se sentem despreparadas para lidar com as questões de gênero em sala de aula:

*“eu me sinto mal informada para tratar um assunto desses” (P7GFC);*

*“se eles trabalhassem com as políticas públicas voltadas a ajudar psicologicamente (...), preparar a gente para trabalhar esse assunto que tem que vir de casa, começar em casa, seria bem mais fácil. (...) Eu não acho que a escola tem que ser assistencialista não. Mas houve alguma preparação para nós professores?” (P3GFC).*

Segundo as declarações, a falta de respaldo pelo poder público e pelas famílias e a preparação para lidar com o assunto é uma preocupação das professoras.

Todos os sujeitos relataram não abordar o tema, de forma explícita, em sala de aula, por não fazer parte dos conteúdos curriculares. Apenas uma participante disse que já abordou a questão da igualdade entre homens e mulheres em algumas ocasiões e datas especiais.

Afirmaram, no entanto, que quando ocorre alguma situação específica de preconceito ou ofensas trabalham o assunto com suas turmas com a finalidade de gerir o conflito:

*“O professor não pode de maneira nenhuma ficar em cima do muro, ele tem realmente que se posicionar, quero dizer, ponderar as situações, os conflitos” (P3GFB).*

Essa abordagem, segundo eles, é realizada coletivamente com a turma, com “naturalidade”, para que as crianças entendam e respeitem os/as seus/suas colegas.

Algumas professoras disseram preferir não exaltar o assunto com os/as alunos/as, uma vez que, de acordo com suas convicções, a ênfase nessas questões de gênero leva a alarde desnecessário para situações naturais:

*“se nós tratarmos isso com naturalidade vai ser um sofrimento a menos, agora dentro da sala de aula o que a gente tem que fazer? Surgiu o assunto, resolve e não valoriza” (P7GFC);*

*“Eu converso muito com meus alunos, sobre tudo, mas é o tipo da coisa que eu não fico apontando” (P5GFB).*

Ao declararem que não abordam as questões de gênero por não serem componentes de suas matérias, ignoraram o currículo implícito e oculto existente nas escolas.

Analisando a percepção dos grupos participantes em relação ao efeito que tinham as suas participações na promoção à igualdade de gênero junto dos/as alunos/as, mais de metade (fr = 12), considerou que exercia “muita” influência, contra 9 sujeitos que consideravam que tinham “alguma” influência.

Neste sentido, e pese embora o facto das/o participantes informarem não abordar explicitamente a temática da igualdade de gênero em contexto de turma, consideram-se como importantes figuras para favorecer a promoção à igualdade de gênero junto dos/as seus/suas alunos/as. São, contudo, conscientes do poder de influência da família sobre a criança, sendo determinante para sua formação. Salientam também que, atualmente, o papel da família está sendo transferido para a escola e que o tratamento igual dos/as alunos/as exerce algum efeito na formação dos/as mesmos/as.

As participantes que consideraram ter “muito” efeito na promoção da igualdade entre homens e mulheres junto das crianças destacaram a possibilidade de diálogo em sala de aula, bem como as devidas intervenções por parte do/a docente quando necessário. Referem ainda o papel na modelagem neste domínio, ou seja, se os modelos apresentarem atitudes mais igualitárias, os/as alunos/as tenderão a seguir os exemplos dos modelos adultos, orientando-os para uma maior igualdade.

Em suma, as narrativas permitem perceber o autorreconhecimento das participantes relativamente ao seu papel no desenvolvimento de atitudes mais flexíveis e igualitárias, apesar de entenderem que a família é a maior responsável.

## 7.6. DIFERENÇAS ATRIBUÍDAS A MENINOS E MENINAS

A maioria das/o participantes alegou não observar diferentes comportamentos e diferente rendimento escolar entre meninas e meninos. Consideram que o comportamento e o rendimento escolar dependem, em grande medida, da influência das famílias.

As professoras da EA e EC relataram também que o comportamento depende da turma. Entenderam que na sociedade são veiculadas crenças de que os meninos são mais agitados e teimosos que as meninas, mas a sua experiência de docência não reflete estas ideias. Em termos cognitivos, todas as professoras das duas escolas citadas afirmaram não perceber diferença entre alunos e alunas.

Já as participantes da EB apresentam uma opinião diferente, relataram observar diferenças, tanto comportamentais, quanto cognitivas, entre alunas e alunos. Apesar de relatarem haver alunas com comportamentos “desadequados” dentro da sala de aula, os/as professores/as disseram que,

em geral, elas são mais organizadas que os meninos, enquanto eles são mais violentos:

*“As meninas no geral amadurecem mais rápido, são mais organizadas. Os meninos são mais violentos, bem mais violentos.”* (P3GFB).

Algumas participantes da EB destacaram o facto de que as turmas onde a maioria são meninas, geralmente, são mais calmas: *“É mais fácil, não tem muita briga, não tem muito embate corporal”* (P5GFB).

Quanto ao rendimento escolar, as professoras da EB ressaltaram que as meninas têm melhor resultado:

*“(…) as meninas, com relação a aprendizado, (…) tem mais facilidade para aprender do que menino. Menino é mais distraído, mais disperso, não que seja uma verdade plena, mas eu enquanto alfabetizadora há anos, a porcentagem de meninas que aprendem a ler antes dos meninos é significativa.”* (P5GFB).

A professora destaca, porém, que nas disciplinas exatas os meninos têm maior facilidade de aprendizagem: *“Já na matemática eles são mais lógicos, eles têm um pouco mais de habilidade”* (P5GFB).

Na escola citada, apenas um participante (P4GFB) não considerou que as meninas tivessem melhor rendimento em sua disciplina, a educação física. Mantém, contudo, uma apreciação diferenciada, ao indicar que os meninos são mais interessados nas atividades desportivas do que as meninas.

Quanto a preferências em desenvolverem as atividades pedagógicas com meninas ou meninos, as participantes das Escolas A e C disseram não ter preferência, pois cada aluno/a tem uma personalidade. Já os participantes da Escola B expuseram suas preferências. O participante P4GFB revelou gostar mais de trabalhar com meninos em atividades físicas, mas quando ministra aulas de xadrez prefere fazer esta atividade com meninas. As outras participantes disseram preferir trabalhar com meninas, pelas características já relatadas por elas.



## 8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados no estudo demonstram a discrepância entre os desígnios dos PPP das escolas em estudo e a realidade. De facto, os documentos norteadores das instituições participantes evidenciam a busca por uma “sociedade mais justa” e o carácter “transformador” que a escola, juntamente com outros sistemas, possui na sociedade.

A igualdade de gênero, de igual forma que outros valores e ideais, deve ser buscada e atingida para uma sociedade efetivamente justa. As mudanças sociais podem acontecer de várias maneiras, mas a escola terá sempre um elevado contributo, o que vai ao encontro do pensamento de Freire (1991, p. 84), sobre a transformação da educação. O autor refere que esta não se pode antecipar “à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”.

O PPP da Escola A, como mencionado anteriormente, dispõe que é objetivo da escola “elevar o nível de consciência crítica dos alunos, de maneira a, introduzi-los na atividade histórica e social de sua época, possibilitando-lhes uma atuação consciente e competente na transformação histórica” (PPP, 2017). No entanto, a superação das desigualdades de gênero não é explicitamente abordada em sala de aula sem facto conflituoso que a provoque. As participantes mostraram-se sensíveis aos diversos problemas enfrentados pelas crianças e acreditam na sua responsabilidade para a formação integral das mesmas, mas mostraram-se desinformadas quanto às questões de gênero, o que revela a necessidade de políticas públicas para a preparação dessas/es profissionais para a efetividade do PPP da escola, no campo da igualdade de gênero.

Como visão de futuro da Escola B, o PPP desta instituição evoca “a participação na emancipação plena do cidadão no processo único do aprender a viver, a transformar o seu processo histórico de vida e nela aplicando-o

conscientemente” (PPP, 2017). A transformação e a formação de indivíduos críticos são novamente evocadas no PPP da instituição de ensino B. Embora as/o docentes desta escola tenham demonstrado reconhecer a importância na formação das crianças, relataram não desenvolver, regularmente, ações que visem a promoção da igualdade de gênero. Algumas participantes expressaram conhecimento e senso crítico quanto às desigualdades entre homens e mulheres, mas também expressaram opiniões sexistas e generalistas, sobre homens e mulheres. Uma das participantes descreveu os homens como “seres preguiçosos” e outra exprimiu que os papéis estão invertidos quando a mulher trabalha fora do ambiente doméstico e o homem não, opinando, ainda, que a mulher está um pouco descaracterizada ao desenvolver esses papéis públicos.

Do mesmo modo, o PPP da Escola C também enaltece a busca por uma sociedade mais justa e a importância que a escola pode ter na transformação social ao formar cidadãos/ãs. Segundo o documento, conforme já mencionado, é esperado que a escola prepare “os alunos para o exercício da cidadania sustentada pelos pilares de justiça, liberdade e dignidade em busca de transformações sociais que beneficiem a coletividade” e que possa “(...) formar cidadãos que coloquem em prática, no seu dia-a-dia, os ensinamentos da escola, com o objetivo de construir uma sociedade com mais justiça” (PPP, 2011-2015). No entanto, as participantes disseram sentirem-se mal preparadas, além da sobrecarga de trabalho, para responder a todas as dimensões que a formação integral das crianças engloba, salientando a ideia de que a escola sozinha não consegue transformar a sociedade. A incumbência da escola em trabalhar questões alheias às disciplinas escolares foi criticada por uma participante, indicando que a escola deveria somente centrar-se nos conteúdos disciplinares, alegando que a formação da cidadania não deveria fazer parte das funções e responsabilidades da escola.

Apesar do descontentamento evidenciado por algumas/alguns participantes relativamente às exigências que a sociedade coloca à escola, transversalmente, todos os PPP das instituições de ensino estudadas,

espelham a missão de formar cidadãos/ãs, expressando consonância com o entendimento de Educação de Paulo Freire:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (2006, p. 45)

A par do sentimento de falta de preparação, a falta de apoio à escola por parte dos governos e da sociedade, relatada pelas participantes da EC, no suporte às ações de concretização dos preceitos imanados nos PPP, é um ponto importante que deve ser levado em consideração.

Em geral, em todos os grupos foram notadas distorções conceituais relativas aos termos gênero e igualdade de gênero, sendo os mesmos confundidos com a orientação do desejo/ homossexualidade.

As dificuldades e dúvidas que as/o participantes têm no tratamento do tema denota a necessidade do poder público investir em ações de (in)formação com vista à preparação dos/as docentes na promoção efetiva da igualdade de gênero.

Os relatos pessoais de algumas das participantes evidenciaram opiniões sexistas, mas foram repelidos nos grupos focais alguns estereótipos de papéis gênero pela maioria das participantes. Apesar disso, na evocação de palavras realizada, ficaram evidentes as representações estereotipadas dos papéis de gênero das/o participantes. A palavra mais lembrada quando se tratava do termo “homem” foi autoritário/autoritarismo/autoridade, mas foram evocadas também palavras como chefe (2 vezes), patrão (1 vez), poder (2 vezes), proteção (1 vez) e superioridade (1 vez), não tendo nenhuma dessas palavras sido atribuída ao termo “mulher”. As palavras mais lembradas em relação às mulheres foram igualdade e respeito, mas também foram evocadas palavras como doméstica/domesticada (2 vezes), doação (2 vezes), filhos (3 vezes), submissão (2 vezes), tolerância (2 vezes) e inferioridade (1 vez). Destas últimas, nenhuma foi atribuída “homens”. Parece, desta forma, concluir-se que os papéis estereotipados desempenhados por homens e mulheres e suas

características, ditas 'naturais', ainda são facilmente observados em todos os campos da sociedade, inclusive na escola. A representação social sobre a mulher continua focada no espaço familiar, demonstrando a lógica de dominação que a cultura patriarcal impôs às mulheres (Serpa, 2010). A evocação das palavras, com grupo predominantemente feminino, corrobora a ideia de Carvalho et al. (2008, p. 8), que dispõe que as mulheres "são representadas e se representam como frágeis e emocionalmente dependentes dos homens".

No que diz respeito ao papel da socialização na construção dos papéis de gênero, todos os sujeitos são concordantes com a opinião de que a família tem um papel crucial nesta construção. O contexto escolar é entendido como uma fonte com algum tipo de influência, mas destacam que deve ser a família a promover a igualdade e a não discriminação em primeira instância. Apesar de negarem a abordagem das questões de gênero em sala aula, exceto quando têm que resolver situações de conflito entre pares, algumas participantes entendem que a sua postura e os seus comportamentos suscitam, de forma implícita, a transmissão de valores pessoais aos/as alunos/as. Nesse contexto, os sujeitos fazem referência a um currículo informal e um currículo oculto, que influenciam a formação do indivíduo. As questões de gênero não se cingem ao que está expresso no currículo prescrito, sendo que as relações interpessoais na escola, as suas instalações, os valores do grupo docente, as atividades extracurriculares e outros fatores afetam o currículo, constituindo o currículo informal e o currículo oculto (Silva & Saavedra, 2012). Esses currículos não são, de facto, neutros (Silva & Saavedra, 2012), uma vez que a escola exerce influência ao falar e ao deixar de falar, ao usar determinados métodos ou materiais de ensino ou a deixar de usá-los. Assim, ao indagar como seria uma escola onde cada professor/a ensinasse de um jeito, a participante P6GFC não contempla o facto de que a escola já vive tal realidade, mesmo que em pequenas atitudes ou opiniões de seus profissionais, que são absorvidas pelos/as alunos/as.

As/o participantes dizem não observar desigualdade de gênero na escola, exceto em algumas brincadeiras realizadas pelas crianças, ficando evidente a necessidade de justificar os padrões de papéis de gênero para não aceitar a participação de meninas ou de meninos. No entanto, as/o participantes indicam que vulgarmente intervêm e que as situações são resolvidas através do diálogo. Uma professora da EB, porém, observou que em alguns casos percebe que a agressividade de meninos em uma discussão com meninas é voltada a atacar o caráter destas últimas, o que não ocorre quando a discussão é apenas entre meninos.

Ademais, é de ressaltar as atividades desenvolvidas na EB em contexto da disciplina de educação física. O participante P4GFB relatou desenvolver atividades separadas ou distintas para meninos e meninas, pois, segundo o mesmo, os meninos têm receio de ferir as meninas, uma vez que estão descobrindo sua força. Embora, biologicamente, o sexo masculino evidencie maior força física, tal atitude pode reforçar a estereotipação da mulher como um ser frágil e incapaz de realizar certas atividades (Maia et al., 2011). Apesar disso, nota-se que a preocupação do professor centra-se na integridade física de seus alunos e alunas.

É importante ressaltar que a promoção da igualdade de gênero refere-se à igualdade de oportunidades oferecidas a homens e mulheres e não à eliminação das diferenças entre homens e mulheres. Há inegáveis diferenças biológicas entre homens e mulheres. Lins et al. (2016, p. 24) reforçam que a “igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças”.

A capacidade de aprendizagem não é, de facto, maior em nenhum dos sexos. Todos podem alcançar iguais níveis de conhecimento. Entretanto, as considerações feitas pelas/o participantes da EB quanto ao rendimento escolar de meninos e meninas parecem ser confirmadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), onde se conclui que os meninos têm mais autoconfiança em solucionar problemas

matemáticos que meninas, já as meninas leem melhor e dedicam mais tempo aos estudos. A OCDE (2015) indica ainda que estas disparidades podem ser anuladas ou reduzidas com o incentivo da família e da escola (OCDE, 2015). Mas será esta diferença biológica ou mais uma construção social, incentivada por maiores expectativas, maiores exigências e mais investimento dirigido a meninas ou a meninos?

Este estudo demonstrou a falta de preparação destes profissionais para a abordagem da temática da igualdade de gênero em contexto escolar e a ausência desta área nos planos curriculares, dos diferentes anos do ensino fundamental. Ademais, como visto, de forma implícita e até mesmo inconsciente, são transmitidos valores aos alunos e às alunas nas escolas, fazendo com que a educação nunca seja um processo neutro, seja quanto à igualdade de gênero, seja quanto a outras temáticas. As/o participantes esperam formar cidadãos e cidadãs justos/as e críticos/as, em conjunto, especialmente, com as famílias, atribuindo a si mesmos, parcela mediana nessa formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu aceder às percepções, representações e atitudes de um grupo de docentes em relação à igualdade de gênero. De uma forma geral, percebe-se que estes domínios foram construídos de forma individual e social por este grupo de informantes, constatando-se falta de conhecimento rigoroso e ausência de formação especializada sobre a temática. Ora, sendo as questões de gênero uma área onde o domínio atitudinal é elemento central de intervenção, na medida em que exige a reflexão crítica sobre os preconceitos, os estereótipos, os valores individuais, é essencial construir espaços efetivos de questionamento onde a mudança de atitudes e valores possa ser possível em prol de uma maior igualdade.

Os significados e as representações atribuídos à temática pelas/o participantes, fundamentam a necessidade de criar políticas públicas que potenciem a literacia neste domínio, que facilitem o entendimento dos complexos movimentos entre sociabilidade e individualidade e que tragam contributos para a desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres. Só a partir dessas estratégias é que se poderá criar um entendimento pleno de que a igualdade de gênero é um factor inequívoco de cidadania e democracia.

Pudemos perceber que o grupo participante reconheceu o seu papel no desenvolvimento de atitudes e valores promotores da igualdade de gênero como um papel complementar ao da família. A possibilidade de intervenção da escola, em contexto de socialização secundária, a fim de desconstruir estereótipos de gênero, no entanto, restou aquém do ideal. A falta de formação dos/as profissionais sobre a temática e sua ausência nas grades curriculares colabora para a inexecutabilidade de ações que promovam intencionalmente a igualdade de gênero nas instituições. Em consequência, a

igualdade de gênero é desenvolvida, de forma implícita pelos/as profissionais, permeados/as pelas suas próprias concepções.

O estudo revelou, também, que o grupo participante tem convicção quanto a sua participação na formação de cidadãos/ãs críticos/as, responsáveis e justos/as. Apesar de ressaltada a sobrecarga da escola quanto a atribuições familiares transferidas para as instituições de ensino, as/o docentes reconhecem que são elementos importantes na formação das crianças, auxiliando as famílias. Essa participação da escola também é ressaltada nos PPP das três instituições integrantes do estudo, nos quais é enaltecida a busca da formação de cidadãos e cidadãs capazes de prover transformações sociais com vista a construir uma sociedade mais justa.

Entretanto, considerando que a igualdade de gênero é um aspecto integrante de uma sociedade justa, a sua promoção caracteriza-se como essencial para a efetividade desses documentos.

É, contudo, complexo que as mudanças necessárias para a efetiva promoção à igualdade de gênero nas escolas ocorram quando os enquadramentos normativos do PNE (2014) retiram a diretriz no que se refere, de forma específica, à eliminação das desigualdades de gênero (Brito, 2015), considerando apenas a diretriz genérica de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Lei n.º 13.005/2014).

Percebe-se que a própria sociedade também precisa ser (in)formada e esclarecida sobre a temática, pois as mensagens veiculadas de que a ideologia de gênero pretendia desconstruir o conceito de família (CNBB, 2015) pode ter ampliado as distorções conceituais e fundamentado atitudes menos favoráveis à igualdade.

O estudo pôde responder às questões iniciais, tendo sido os objetivos estipulados alcançados. Demonstrada no enquadramento teórico a importância da promoção à igualdade de gênero, pudemos constatar, após o estudo empírico, a precariedade da formação em relação à temática do estudo pelo grupo participante.

Por sua vez, a responsabilização pela formação inadequada ou inexistente das/os profissionais das escolas quanto ao gênero e a igualdade de gênero deve ser atribuída aos gestores políticos omissos em relação à existência de desigualdades e aos benefícios sociais, inclusive econômicos, que a equidade entre homens e mulheres pode proporcionar.

Diante do cenário vislumbrado, preconiza-se por ações afirmativas oriundas do poder público para a promoção à igualdade de gênero, a fim de evitar retrocessos sociais causados pela desinformação sobre o que, de facto, é a igualdade de gênero.

O presente estudo pode trazer benefícios às instituições participantes, bem como a outras instituições educativas que integram a rede municipal de ensino de Uberaba-MG, ao elucidar questões que podem acrescer ao conhecimento de seus professores e professoras. Ademais, os resultados podem desencadear projetos e ações que visem à mobilização pela promoção à igualdade entre homens e mulheres.

Como comumente ocorre, o presente estudo não está livre de limitações. Um dos constrangimentos deveu-se ao facto de não ter sido autorizado, pela Comissão de Ética, o desenvolvimento do estudo com crianças. Além disso, o facto de não ter sido possível sensibilizar as famílias a participarem neste estudo, foi também uma limitação. A participação de ambos os grupos permitiria triangular informação e ampliar a riqueza deste objeto de estudo. O número limitado de escolas estudadas e o número de grupos focais desenvolvidos, também limita as análises.

Assim, para futuros estudos, sugere-se a possibilidade do envolvimento de alunos/as e agentes políticos, como forma de avistar uma perspectiva mais geral da realidade das instituições em pesquisa quanto à igualdade de gênero.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, J. (2012). O cérebro e a naturalização das diferenças de gênero em um artefato de divulgação científica. *IX ANPEDSUL: Seminário de pesquisa em educação da região Sul*, Caxias do Sul, RS, Brasil, 9. Acesso em 15 de outubro de 2016 em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/33/802>.
- Banco Mundial. (2012). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012: Igualdade de gênero e desenvolvimento*. Acesso em 29 de Setembro de 2017 em <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936231894/Overview-Portuguese.pdf>.
- Bedford, T., & Burgess, J. (2001). The focus group experience. In M. Limb and C. Dwyer (eds), *Qualitative methodologies for geographers: Issues and debates* (pp.121– 35). New York: Arnold.
- Bem, S. (1982). Gender schema theory and self-schema theory compared: A comment on Markus, Crane, Bernstein, and Siladi's 'Self-schema and gender'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1192-1194. Acesso em 13 de Março de 2017 em <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.43.6.1192>.
- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se mulher: geração, educação e identidade(s) feminina(s)*. Tese de doutoramento, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. Acesso em 02 de outubro de 2016 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9113/1/tese%20Final.pdf>.

- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do conhecimento* (24a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, T. (2015). Passo a passo no Legislativo: Os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In A. Gomes & T. Brito, (orgs.). *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas* (pp. 19-39). Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas. Acesso em 12 de Maio de 2017 em <http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/507684>.
- Câmara Municipal de Uberaba. (2015). *Ideologia de gêneros nas escolas no Município é barrada pela Câmara* [notícia]. Acesso em 03 de Fevereiro de 2017 em <http://camarauberaba.mg.gov.br/noticia/5101>.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de educação, género e cidadania: Pré Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carvalho, M., Costa, E., & Melo, R. (2008). Roteiros de gênero: A pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. Trabalho apresentado na *Reunião anual da ANPED*, Caxambu, MG, Brasil, 31. Acesso em 09 de janeiro de 2017 em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/roteiros-de-genero-pedagogia-organizacional-e-visual-gendrada-no-cotidiano-da>.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2012). *A Igualdade de Género em Portugal 2011*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Conferência Nacional de Educação. (2014). Documento Final. Brasília. Acesso em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (2015). *Nota da CNBB sobre a inclusão da ideologia de gênero nos planos de educação*. Brasília. Acesso em 10 de janeiro de 2017 em <http://www.diocese-sjc.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/>.

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Acesso em 15 de junho de 2016 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Cury, C. (2011). Por um novo plano nacional de educação. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 790-811. Acesso em 15 de Maio de 2017 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300008>.

D'amorim, M. (1997). Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. *Temas em Psicologia*, 5(3), 121-134. Acesso em 20 de fevereiro de 2017 em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1997000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010).

Fagot, B., & Leinbach, M. (1989). The young child's gender schema: Environmental input, internal organization. *Child Development*, 60, 663-672.

Farah, M. (2004). Gênero e políticas públicas. *Estudos Feministas*, 12(1), 47. Acesso em 20 de fevereiro de 2017 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100004/0>.

Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica* [Apostila]. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Acesso em 10 de Outubro de 2017 em [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf).

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

- Freire, P. (2006). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3a ed.). São Paulo: Centauro.
- G1. (2015). *Câmara de Uberaba proíbe discussão sobre ideologia de gênero em escolas* [reportagem]. Acesso em 12 de janeiro de 2017 em <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/11/camara-de-uberaba-proibe-discussao-sobre-ideologia-de-genero-em-escolas.html>.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 173-184. Acesso em 10 de Outubro de 2017 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>.
- Gatti, B. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (Série Pesquisa em Educação, Vol. 10). Brasília: Liber Livro Editora.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Godinho, T. (2004). Construir a igualdade combatendo a discriminação. In T, Godinho & M. Silveira. (orgs.). *Políticas Públicas e Igualdade de Gênero* (pp. 55-64). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Acesso em 22 de fevereiro de 2017 em <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>.
- Gomes, J. (1994). Socialização primária: Tarefa familiar?. *Cadernos de Pesquisa*, 91, 54-61, nov. 1994. Acesso em 28 de Setembro de 2017 em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/876>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE. Acesso em 16 de agosto de 2017 em

<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298887>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Sinopse Estatística da Educação Básica: 2016*. Brasília: INEP. Acesso em 12 de Setembro de 2017 em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

*Lei n.º. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 09 de Maio de 2017 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

*Lei n.º. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Acesso em 12 de janeiro de 2017 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).

Lima, P. (1993). *Isonomia entre os sexos no sistema jurídico nacional*. São Paulo: Editora Revista os Tribunais.

Lins, B., Machado, B., & Escoura, M. (2016). *Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta.

Lisboa, T. (2010). Políticas públicas com perspectiva de gênero: Afirmando a igualdade e reconhecendo as diferenças. Anais do *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9, Diásporas, Diversidades, Deslocamento*. Florianópolis, SC, Brasil, 9. Acesso em 22 de fevereiro de 2017 em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278289946\\_ARQ\\_UIVO\\_Texto.ST\\_Completo\\_FG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278289946_ARQ_UIVO_Texto.ST_Completo_FG9.pdf).

Louro, G. (2003). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

- Louro, G. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23. Acesso em 15 de outubro de 2016 em <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.
- Maciel, E. (1997). *A igualdade entre sexos na Constituição de 1998*. Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa. Acesso em 02 de Maio de 2017 em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/159>.
- Maia, A., Navarro, C., & Maia, A. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, (32), 25-46. Acesso em 09 de janeiro de 2017 em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752011000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003).
- Mascarenhas, E., & Eugênio, B. (2012). Os estereótipos de gênero legitimados na educação infantil. Anais da Semana de Pedagogia. Jequié, BA, Brasil, 5. Acesso em 20 de fevereiro de 2017 em <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/?pagina=anais>.
- Mauad, A. (1999). A vida das crianças de elite durante o império. In M. Del Priore (org.). *História das crianças do Brasil* (pp. 137-176). São Paulo: Contexto.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Minayo, M. (org.). (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Ministério da Educação (2015). Nota técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Acesso em 19 de maio de 2016 em <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>.

- Morgan, D. (1997). Focus group as qualitative research (2a ed., Vol. 16). London: Sage University Paper.
- Neto, L. (2009). O direito e a igualdade de género. *Julgar*, 8, 161-177. Acesso em 29 de Setembro de 2017 em <http://julgar.pt/wp-content/uploads/2016/04/10-Lu%C3%ADsa-Neto-Direito-e-igualdade-de-g%C3%A9nero.pdf>.
- Oliveira, R. (1999). O Direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 61-74. Acesso em 10 de Maio de 2017 em <http://egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-na-constitui%C3%A7%C3%A3o-federal-de-1988-e-seu-restabelecimento-pelo-sistema-de>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2015). O que está por trás da desigualdade de gênero na educação?. *Pisa em Foco*, 49. Acesso em 18 de Outubro de 2017 em [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(por\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(por).pdf).
- Palhares, I. (2016). Secretária de Uberaba proíbe cartilha contra 'ideologia de gênero' [reportagem]. O Estado de São Paulo. Acesso em 29 de Setembro de 2017 em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,secretaria-proibe-distribuicao-de-cartilha-contr-ideologia-de-genero-em-uberaba,10000055590>.
- Pellet, T., & Ignico, A. (1993). Relationship between children's and parent's stereotyping of physical activities. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 1283-1289.
- Pinheiro, L., Júnior, A., Fontoura, N., & Silva, R. (orgs.). (2016). Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014: Nota Técnica nº 24. Acesso em 23 de fevereiro de 2017 em

[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27317](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27317).

Plano Decenal Municipal de Educação. (2015). Realinhamento do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba – MG (PDME: 2014-2024) com o Plano Nacional de Educação (PNE: 2014-2023), sancionado em 26/06/2014. Uberaba, MG, Brasil. Acesso em 20 de Setembro de 2017 em [http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL\\_29\\_05\\_15.pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf).

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2016). *Human Development Report 2016*. Acesso em 30 de Outubro de 2017 em <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>.

Reis, T. (2016). LDB: respeito à liberdade e apreço à tolerância. *Revista Retratos da Escola*, 10(19), 465-476. Acesso em 12 de Maio de 2017 em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/727>.

Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 9-26. Acesso em 15 de Maio de 2017 em <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de gênero na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rosado-Nunes, M. (2015). A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: A intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, 13(39), 1237-1260. Acesso em 10 de janeiro de 2017 em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1237>.

Sayão, D. (2002). A construção de identidade e papéis de gênero na infância: Articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física

infantil. *Pensar a Prática*, 5, 1-14. Acesso em 27 de setembro de 2016 em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/43/2689>.

Scala, J. (2011). *Ideologia de Gênero: O neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Editora Katechesis, Editora Artpress (Coedição).

Scott, J. (2005). O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, 13(1), 11. Acesso em 31 de Outubro de 2017 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>.

Senkevics, A. (2015). *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*. Dissertação para obtenção do título de mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Acesso em 15 de outubro de 2016 em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12052015-143030/pt-br.php>.

Serpa, M. (2010). Perspectivas sobre papéis de gênero masculino e feminino: Um relato de experiência com mães de meninas vitimizadas. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 14-22. Acesso em 20 de fevereiro de 2017 em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt).

Serrão, C. (org). (2012). *Plano de Igualdade da ESE.IPP: Diagnóstico e Implementação da Igualdade de Género na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, Portugal*. Acesso em 29 de Setembro de 2017 em <http://gedc.es.e.ipp.pt/mod/folder/view.php?id=3>.

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M. ... Tavares, T. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar* (3a ed.). Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.

- Silva, P., & Saavedra, L. (2012). Gênero e Currículo. In C. Pomar (coord.). *Guião de educação: Gênero e cidadania: 2º ciclo* (pp. 49-63). Lisboa: CIG.
- Silveira, M. (2004). Políticas públicas de gênero: Impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In T. Godinho & M. Silveira (orgs.). *Políticas públicas e igualdade de gênero* (pp. 65-75). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Acesso em 22 de fevereiro de 2017 em <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>.
- Snow, M., Jacklin, C., & Maccoby, E. (1983). Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 1493-1503.
- Soares, V. (2004). Políticas públicas para a igualdade: Papel do Estado e diretrizes. In T. Godinho & M. Silveira (orgs.). *Políticas públicas e igualdade de gênero* (pp. 113-126). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Acesso em 22 de fevereiro de 2017 em <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>.
- Steiner, L. (2015). *SG – nº 0298/15: Carta aos Arcebispos e Bispos*. Brasília, DF, Brasil. Acesso em 12 de Maio de 2017 em <http://diocesepetropolis.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-do-Secretario-Nacional-da-CNBB-Dom-Leonardo-Steiner.pdf>.
- Vianna, C., & Unbehau, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(127), 77-104. Acesso em 20 de fevereiro de 2017 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt).
- Vianna, C., & Unbehau, S. (2006). Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 27(95), 407-428. Acesso em 20 de fevereiro de 2017 em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt).

Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. (2012). Gênero e Cidadania. In C. Pomar (coord.). *Guião de educação: Gênero e cidadania: 2º ciclo* (pp. 07-48). Lisboa: CIG.

Waiselfisz, J. (2015). *Mapa da Violência 2015: Homicídios de mulheres no Brasil*. Brasília: FLACSO Brasil. Acesso em 10 de Maio de 2017 em [http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015\\_mulheres.php](http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php).

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.



## APÊNDICES



## APÊNCIDE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome do participante:**

---

**Identificação (RG) do participante:**

---

**Título do projeto:** Questões de gênero na rede municipal de ensino de Uberaba/MG: A (des)igualdade nas escolas sob a visão de educadores(as)

**Instituição onde será realizado:** Escola Municipal Niza Marquez Guaritá, Escola Municipal Uberaba, Escola Municipal Reis Júnior

**Pesquisador Responsável:** Vanessa Peres Rosa

**Contatos do pesquisador responsável:** Tel.: (34)98856-2903 – email: [vanessaperes@iftm.edu.br](mailto:vanessaperes@iftm.edu.br)

**Identificação, endereço, telefone e e-mail do Comitê de ética:** Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba - CEP-UNIUBE. Endereço: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br).

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar do projeto **QUESTÕES DE GÊNERO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG: A (DES)IGUALDADE NAS ESCOLAS SOB A VISÃO DE EDUCADORES/AS**, de responsabilidade de **Vanessa Peres Rosa**, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas da **Escola Superior em Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal** e orientado pela Professora Doutora Carla Serrão (email: [carlaserrao@ese.ipp.pt](mailto:carlaserrao@ese.ipp.pt)).

Este projeto tem como objetivos identificar o posicionamento dos profissionais da educação do município de Uberaba em relação a seus papéis

no desenvolvimento de atitudes antissexistas, bem como suas convicções quanto a sua importância na formação dos cidadãos; observar se há diferença no tratamento dispensado a meninos e meninas pelos educadores; e identificar, por meio dos pais, o papel que os mesmos atribuem à escola na promoção à igualdade de gênero e como seus filhos vivenciam as questões de gênero na escola.

Este projeto se justifica frente à necessidade da busca por uma sociedade com oportunidades iguais entre homens e mulheres e pode trazer como benefícios a conscientização das escolas sobre a importância de seus papéis na formação da identidade de seus alunos e em uma educação voltada à igualdade.

Se aceitar participar desse projeto, você *deverá responder a um breve questionário sociodemográfico, a fim de analisar o grupo participante, e deverá integrar um grupo focal, no qual serão participantes entre 6 e 10 professores da escola em que você trabalha. O grupo focal consiste em uma entrevista em grupo, na qual serão feitas perguntas e o participante que quiser poderá se pronunciar. O tempo estimado para o grupo focal é de 60 minutos. As respostas não são fechadas, podendo o participante abordar o assunto do modo que preferir. O diálogo do grupo focal será gravado em áudio e, por esse motivo, para que os dados pessoais dos participantes sejam preservados, bem como os dados da escola, a cada um será destinado um número de identificação, devendo dizê-lo, no lugar do nome, antes de qualquer fala durante o grupo focal (Exemplo: Professor 1/Escola 1). Devido aos mecanismos para assegurar sua privacidade fora do grupo focal, os riscos possíveis na participação da presente pesquisa se restringem à censura por parte de outros participantes devido às opiniões dadas e à divulgação das mesmas por eles. Os dados da pesquisa não serão, de forma alguma,*

*utilizados para prejudicar as pessoas ou comunidades pesquisadas, conforme Resolução 466//12 do Conselho Nacional de Saúde.*

Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc.) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela pesquisadora, onde consta a identificação, telefone e email da pesquisadora, caso você queira entrar em contato com ela.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B – GUIÃO PARA GRUPOS FOCAIS

1. O que entendem por igualdade de gênero.
2. Como acham que meninos e meninas constroem seus conceitos sobre gênero.
3. As crianças aprendem desde muito pequenas que a sociedade tem diferentes expectativas relativamente a meninas e meninos. Conseguem identificar ações que evidenciam (des)igualdade entre gêneros na escola?
4. Qual deve ser o papel da escola neste debate das questões de gênero, nas opiniões dos participantes. Quais argumentos encontram a favor e contra o papel da escola na promoção da igualdade de gênero.
5. Abordam as questões de gênero em sala de aula? Em caso afirmativo, abordar quais estratégias utilizam, que exemplos utilizam, como abordam esta temática.
6. Consideram que o/a professor/a é ou pode ser um/a promotor/a da igualdade de gênero? Justifiquem.
7. No vosso ponto de vista, as meninas e os meninos têm diferentes comportamentos? Discutir como caracterizam cada um dos comportamentos.
8. Relativamente ao rendimento escolar, constatam diferenças de rendimento entre meninos e meninas? Fundamentem.
9. Gostam mais de trabalhar com meninos ou meninas? Apontem alguns motivos.



## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

**1) Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**2) Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3) Estado Civil:** ( ) Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Divorciado/a ( ) Viúvo/a  
( ) Vive em união estável

**4) Tem filhos/as?** ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_

Idade do/a primeiro/a Filho/a \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_;

Idade do/a segundo/a Filho/a \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_;

Idade do/a terceiro/a Filho/a \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_;

Idade do/a quarto/a Filho/a \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_.

(B) Não

**5) Você se considera religioso/a? Qual religião você segue?**

---

**6) Qual a sua escolaridade?** ( ) Ensino médio – Magistério ( ) Ensino Superior ( ) Ensino Superior com especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

**7) Há quantos anos atua como professor/a?**

( ) Há menos de 1 ano ( ) De 1 a 2 anos ( ) De 3 a 5 anos ( ) De 6 a 9 anos ( ) De 10 a 15 anos ( ) De 15 a 20 anos ( ) Há mais de 20 anos

**8) Atualmente, atua como professor/a de qual/ quais ano(s) do ensino fundamental?**

---

**9) Qual é sua renda familiar?**

( ) Até 2 salários mínimos ( ) De 2 a 4 salários mínimos ( ) De 5 a 7 salários mínimos ( ) De 8 a 10 salários mínimos ( ) Mais que 10 salários mínimos

**10) Você participou de alguma capacitação, atualização ou treinamento nos últimos 5 anos? Se sim, qual/Quais?**

( ) Não

**11) Evocação:**

Indique cinco palavras que associa:		
Igualdade de gênero	Aos homens	Às mulheres

**12) Enquanto professor/a, qual considera ser o seu efeito na promoção da igualdade entre homens e mulheres junto dos/as seus/as alunos/as?**

Nenhum ( )	Porque:
Algum ( )	Porque:
Muito	Porque:

( )	
-----	--

13) Numa escala de 10 pontos, indique o grau em que considera que a escola tem responsabilidade (1: nenhuma responsabilidade; 10: toda a responsabilidade) na educação para a igualdade entre homens e mulheres:



14) O que você entende por “gênero”? Identifica significados diferentes para os termos “gênero” e “sexo”? Se sim, na sua percepção, qual é a diferença entre eles?

---

---

---



**APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO**

Projeto de Investigação – QUESTÕES DE GÊNERO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
UBERABA/MG: A (DES)IGUALDADE NAS ESCOLAS SOB A VISÃO DE EDUCADORES/AS

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins, que a **Secretaria Municipal de Educação** do município de Uberaba-MG **AUTORIZA** a pesquisadora **VANESSA PERES ROSA** desenvolver sua pesquisa a partir de 01/06/2017 nas escolas municipais Uberaba, Niza Marquez Guará e Reis Júnior, para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado “**QUESTÕES DE GÊNERO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG: A (DES)IGUALDADE NAS ESCOLAS SOB A VISÃO DE EDUCADORES/AS**”, cujo objetivo é cumprir o requisito de qualificação no mestrado em Educação: Especialização em Administração de Organizações Educativas da Escola Superior de Educação (ESSE) do Instituto Politécnico do Porto.

A autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Uberaba/MG, 26/07/2017

Assinatura/Carimbo do(a) Secretário(a) de Educação

  
Maria Inez Peres do Nascimento D'Alva  
Secretaria Municipal de Educação - Uberaba - Minas Gerais  
Rua Cel. João de Deus, 100 - Uberaba - Minas Gerais  
Fone: (35) 3209-1111 - Site: www.uberaba.mg.gov.br



## **ANEXOS**



## **ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA (APROVADO)**

(Fonte: Plataforma Brasil, 2107)

### **UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE**

#### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

##### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Questões de gênero na rede municipal de Uberaba/MG: A (des)igualdade nas escolas sob a visão de educadores/as

**Pesquisador:** VANESSA PERES ROSA

**Área temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69194217.8.0000.5145

**Instituição Proponente:** Instituto Politécnico do Porto

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.238.162

##### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de reapresentação de protocolo de pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado da pesquisadora responsável, apreciado por este Comitê em reunião realizada em 27 de junho do corrente ano, tendo sido considerado "Pendente", pelos seguintes motivos:

- 1) apresentar com maior clareza a metodologia da pesquisa/
- 2) prever possíveis riscos e prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros, conforme previsto na Resolução 466/12;
- 3) apresentar autorização da SME para a realização da pesquisa.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### Objetivo Primário:

Analisar o conceito de gênero como construção social, de forma a vislumbrar como os estereótipos masculinos e femininos são absorvidos pelos indivíduos de uma sociedade, analisar a importância de ações afirmativas da igualdade de gênero nos estabelecimentos de ensino e, ainda, compreender as (des)igualdades de gênero na sociedade atual do Brasil por uma ótica histórica, cultural e jurídica.

#### Objetivo Secundário:

Identificar o posicionamento dos profissionais das escolas em relação a seus papéis no desenvolvimento de atitudes antidiscriminatórias e sexistas, bem como suas convicções quanto a sua importância na formação de cidadãos;

Identificar, por meio dos pais, como os alunos vivenciam as questões de gênero na escola e qual papel os pais atribuem à escola na construção ou desconstrução de estereótipos e discriminações pelo gênero; e Observar as diferentes formas de tratamento em relação a meninos e meninas por parte dos professores e de seus alunos.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### Riscos:

O risco da pesquisa é o constrangimento e/ou coação decorrente da perda da confidencialidade. No entanto, serão utilizados mecanismos para garantir o sigilo dos participantes. Em relação aos pais, os questionários serão entregues diretamente à pesquisadora após serem respondidos, evitando o constrangimento possível caso a escola tivesse acesso às opiniões dos pais participantes. Quanto aos professores, serão identificados apenas por números, assim como as escolas, com a finalidade de preservar suas opiniões e evitar constrangimentos com seus superiores. Nesse caso, há o risco de outros participantes do grupo divulgarem as opiniões explanadas na pesquisa. Todos os materiais serão de acesso exclusivo da pesquisadora. Serão entregues cópias do termo de consentimento livre e esclarecido a cada participante. Os benefícios que essa pesquisa pode trazer à educação do município superam os riscos existentes.

**Benefícios:**

Conscientização das escolas sobre a importância de seus papéis na formação da identidade de seus alunos e em uma educação voltada à igualdade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa atendeu às recomendações feitas pelo Comitê, descrevendo a metodologia com maior clareza em alguns aspectos; reformulou o TCLE para os docentes e para os pais, de forma satisfatória, atendendo ao previsto na Resolução 466/12 e na Resolução 510/2016 ; inseriu Carta de Anuência, assinada por uma pessoa da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, autorizando a realização da pesquisa em três escolas da rede: Escola Municipal Uberaba, Reis Júnior e Niza Guaritá.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Constam do protocolo de pesquisa:

- 1) folha de rosto assinada pelo coordenador do mestrado do Instituto Politécnico do Porto;
- 2) TCLE para os docentes;
- 3) TCLE para os pais;
- 4) Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação;
- 5) Instrumentos de pesquisa

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo a pesquisadora atendido às recomendações, não havendo impedimentos do ponto de vista ético, sou pela aprovação do protocolo, salvo melhor juízo deste Comitê.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 24/08/2017 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta, lembrando o proponente do compromisso com o que trata a Resolução

466/12, especialmente no que diz respeito a entrega dos Relatórios Parcial e Final da pesquisa ao CEP.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 24 de Agosto de 2017

Assinado por: Geraldo Thedei Júnior (Coordenador)

## **ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA (NÃO APROVADO)**

(Fonte: Plataforma Brasil, 2017)

### **UNIVERSIDADE DE UBERABA UNIUBE**

#### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

##### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Questões de gênero na rede municipal de Uberaba/MG: A (des)Igualdade nas escolas sob a visão de educadores/as e seus/suas alunos/as

**Pesquisador:** VANESSA PERES ROSA

**Área Temática:** Versão: 1

**CAAE:** 64968117.4.0000.5145

**Instituição Proponente:** Instituto Politécnico do Porto

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.964.344

##### **Apresentação do Projeto:**

Intitulado "Questões de Gênero na Rede Municipal de Uberaba/MG: A Desigualdade nas Escolas sob a Visão dos Educadores/e os Seus Alunos(as)", esse projeto procura, com enfoque qualitativo, verificar o que pensam professores e alunos sobre o gênero. De um universo de 36 escolas de ensino fundamental de Uberaba, das quais 3 serão objetos dessa investigação, utilizando grupos focais com 18 professores e de questionário, a ser aplicado a 120 alunos, a pesquisadora, vinculada ao Instituto Politécnico do Porto/Portugal, espera recolher informação que lhe permita saber como a questão do "gênero" é vista/tratada dentro dessas escolas.

Vale notar que gênero é um conceito inflado de preconceitos dentro da cultura. Gênero parece referir-se sobretudo à questão da igualdade de oportunidades na sociedade entre homens e mulheres; mas vem logo à mente da maioria das pessoas

também a questão da sexualidade. E aí é um vespeiro.

O tema da pesquisa é importante, pois os humanos criam novos limites para si e não estão limitados pelo biológico, como os animais, pois são biossociais. Entretanto, como falar, com quem falar e onde falar são questões importantes.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o conceito de gênero como construção social, de forma a vislumbrar como os estereótipos masculinos e femininos são absorvidos pelos indivíduos de uma sociedade, analisar a importância de ações afirmativas da igualdade de gênero nos estabelecimentos de ensino e, ainda, compreender as (des)igualdades de gênero na sociedade atual do Brasil por uma ótica histórica, cultural e jurídica.

Objetivo Secundário:

Identificar o posicionamento dos profissionais das escolas em relação a seus papéis no desenvolvimento de atitudes antidiscriminatórias e sexistas, bem como suas convicções quanto a sua importância na formação de cidadãos; Identificar se os alunos observam atos sexistas nas atitudes de seus professores e como enxergam os estereótipos de gênero impostos pela sociedade; Observar as diferentes formas de tratamento em relação a meninos e meninas por parte dos professores e de seus alunos

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Como a pesquisadora acredita que não haja riscos no desenrolar dessa pesquisa, pode-se inferir que ela não tenha percebido o teor instrutivo das normas e da ética que regulam a pesquisa na atualidade.

Benefícios:

Conscientização dos educadores sobre a importância de seus papéis na formação da identidade de seus alunos e em uma educação voltada à igualdade.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O Ensino Fundamental I e II, abrangendo da primeira à oitava série, englobaria alunos de 6 a 14 anos. Visto que nas primeiras séries, os alunos não dominam completamente a leitura, a pesquisadora resolveu reduzir sua amostragem aos alunos de 8 a 10 anos (da terceira à quinta série). Por se tratar de uma questão bastante controversa, esse parecerista tem dúvidas, se essa questão não anteciparia ou até precipitaria a formação de valores dessas crianças.

Na verdade, a pesquisadora poderia se concentrar na amostragem dos professores, poupando as crianças. Ou subir a idade das crianças.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão presentes a folha de rosto, TCLEs (professores e pais), resumo do projeto, questionários, roteiro para entrevista com grupos focais e falta o Termo de Assentimento Esclarecido para os alunos.

### **Recomendações:**

Devolver à pesquisadora, para eventuais ajustes: 1 - repensar a questão de envolver crianças de 8 anos em questões de gênero; 2 - apresentar o Termo de Assentimento Livre e esclarecido (para crianças); 3 - incluir os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes; 4 - reconsiderar a questão dos riscos.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Devolver para os ajustes necessários.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 14-03-2017 a Plenária, por maioria dos membros presentes, votou com o Relator pela não aprovação do projeto.

### **Situação do Parecer:**

Não Aprovado

### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 14 de Março de 2017

Assinado por: Geraldo Thedei Junior (Coordenador)