

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFMG

Programa de Pós- Graduação em Psicologia

NUH- Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG

GDE – Curso de Especialização Gênero e diversidade na escola

AMANDA SILVA DE JESUS

**EDUCAÇÃO E GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR: Pensando a diferença nesse espaço
múltiplo e diverso**

Belo Horizonte

2016

AMANDA SILVA DE JESUS

**EDUCAÇÃO E GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR: Pensando a diferença nesse espaço
múltiplo e diverso**

Monografia apresentada ao curso Gênero e Diversidade na Escola do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de especialista em Gênero e Diversidade na escola.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cattoni

Belo Horizonte

2016

AMANDA SILVA DE JESUS

EDUCAÇÃO E GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR: Pensando a diferença nesse espaço múltiplo e diverso

Monografia apresentada ao curso Gênero e Diversidade na Escola do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de especialista em Gênero e Diversidade na escola.

Aprovada em 04 de março de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Cattoni

Prof.Dr. Marcelo Maciel Ramos

Prof. Dr^a. Cássia Reis

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me concedeu saúde, paciência e força para a realização deste trabalho. Aos meus pais, e toda minha família, por todo carinho, esforço e apoio. Ao amigo e companheiro Vanivaldo Ribeiro por todo apoio e ajuda na caminhada para a realização deste curso. Ao professor tutor Thiago Coacci, muito obrigado pelos conhecimentos compartilhados. Ao orientador Marcelo Cattoni, pela dedicação e sabedoria com que conduziu a orientação deste trabalho e que tornaram possível a conclusão desta monografia. À UFMG, ao NUH, e ao programa de pós-graduação em Psicologia meus sinceros agradecimentos pela realização deste curso que me possibilitou obter tantos novos conhecimentos inestimáveis.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a diversidade no contexto escolar e como as relações de gênero se apresentam nesse espaço. A partir de uma análise sobre educação e cultura entendemos como ambas estão correlacionadas na formação do ser social, e como por meio da cultura construímos e transmitimos educação. A educação traz consigo aspectos culturais de uma sociedade como valores, normas, hábitos que são passados através da educação. As nossas escolas transmitem valores sociais por meio da educação, sendo assim ela pode transmitir valores hegemônicos normativos que traz processos de preconceito, como pode transmitir um novo olhar a respeito desses valores dados e desconstruí-los de forma crítica e interventiva na realidade. É por isso que debater, discutir e questionar relações de gênero, raça, sexualidade, classe no espaço escolar é tão importante, pois permite trabalhar a diversidade e romper com ações de exclusão. A pesquisa também traz uma análise histórica a respeito da educação no Brasil, pois as características históricas nos auxiliam a refletir e entender os traços que as configuram. Assim, pudemos identificar avanços e retrocessos no campo educacional e entender o que as políticas públicas educacionais atuais nos traz, e como o debate de diversidade e gênero nas escolas se apresentam nas políticas públicas de educação. Buscamos compreender os desafios que rondam o debate sobre gênero, entendendo aspectos presentes na sociedade, normatividades historicamente impostas por hierarquias que contribuem para que preconceitos sejam difundidos, e desigualdades ainda seja uma realidade latente. Procuramos entender o conceito de gênero analisando como a desigualdade de gênero se apresenta em nossas escolas e ressaltar a importância de se discutir e desconstruir tais desigualdades em nossas escolas.

Palavras-chave: Educação, cultura, escola, gênero.

ABSTRACT

This work aims to analyze the diversity in the school context and how gender relations are presented in this space. From an analysis of education culture we understand how both are correlated in the formation of social being, and how through culture build and convey education. Education brings cultural aspects of society and values, norms, habits are passed through education. Our schools transmit social values through education, so she can pass normative hegemonic values that brings prejudice processes, how can convey a new look on these data values and deconstruct them with a critical and intervening look in reality is why to debate, discuss and question gender relations, race, sexuality, class at school is so important because it allows working diversity and breaking excluding actions. The survey also provides a historical analysis about education in Brazil, because the historical features help us to reflect and understand the traits that shape. So we could identify advances and setbacks in the educational field and understand what the current educational policies brings, and how the diversity of debate and gender in schools present themselves in public education policies. We seek to understand the challenges that plague the debate on gender, understanding aspects present in society, normativities historically imposed by hierarchies that contribute to prejudices are widespread, and inequalities are still a latent reality. We seek to understand the concept of gender to analyze how gender inequality is presented in our schools and emphasize importance of discussing and deconstructing these inequalities in our schools.

Key words: Education, culture, school, gender.

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento educacional especializado

AIDS- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BPC- Benefício de Prestação Continuada

CFE- Conselho Federal de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

ENEM- Exame nacional de ensino médio

FNDE- Fundo Nacional da Educação

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e pesquisa

IPEA- Instituto de Pesquisa Aplicada

IPES- Estudos Políticos e sociais

LDB- Lei de diretrizes e bases da Educação

LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC- Ministério da Educação

OCDE- Organização para cooperação e desenvolvimento

PAR- Plano de Ações Articuladas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB- Produto Interno Bruto

PDE- Plano de Desenvolvimento da educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PROUNI- Programa Universidade para todos

SELIC- Sistema Especial de Liquidação e custódia

SEPPIR/PR- Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República

SPM/PR- Secretaria de Políticas para as mulheres da Presidência da Republica

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1- Início da Violência na relação	104
---	-----

LISTA DE IMAGEM

IMAGEM 1: Percepção da sociedade acerca de violência e assassinatos de mulheres..... 105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Media de Anos de Estudo por pessoa-Brasil e regiões de 1995 a 2013.	68
TABELA 2- A violência doméstica contra a mulher aumentou?.....	107

SÚMARIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA	19
2.1 Educação na sociedade contemporânea e os aspectos da cultura	21
2.2 Multiculturalismo e Educação	33
2.3 Características históricas da educação no Brasil	40
3 SOCIEDADE E OS REFLEXOS DA DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA	64
3.1 Educação, desigualdade e preconceito	64
4 RELAÇÕES DE GÊNERO E A ESCOLA	83
4.1 Gênero entendendo a construção do conceito	83
4.2 Gênero questões e tensões presentes na escola	91
4.2.1 Gênero e as políticas públicas de Educação: Repensando os PCNs	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

Queremos que todos disponham de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza na poesia, na escultura, em todas as artes.

Gramsci

[...] para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco.

Paulo Freire

O trabalho de conclusão de curso **“Educação e gênero no âmbito escolar: Pensando a diferença nesse espaço múltiplo e diverso”**, foi realizado com o objetivo de analisar a diversidade no contexto escolar e como as relações de gênero se apresentam nesse espaço. Assim será possível perceber quais as complexificações que ainda barram e dificultam para que questões especificamente como gênero, mas também raça e sexualidade sejam debatidas com mais veemência e passem a fazer parte do contexto pedagógico e do cotidiano das salas de aulas.

Cabe pontuar que cada vez mais se faz necessária uma mudança na forma de se pensar, pois a diversidade ainda não é aceita, custa às pessoas aceitar o diferente, devido ao fato de vivermos num processo de enquadramento social¹, onde estamos sempre querendo normalizar² e, portanto, vamos sempre deixando de fora o que não se encaixa nesse processo hierárquico e hegemônico de sociedade. Dessa forma tratamos o outro sempre com um olhar de superioridade e de exclusão, na sociedade capitalista cada vez mais barbarizada e selvagem

¹ Processo de hierarquização que estabelece um padrão cultural e social, estabelecido como o melhor como o hegemônico, levando os indivíduos por um processo ideológico a se inserirem se enquadrarem nesses ditames dos padrões hegemônicos, onde na maioria das vezes não conseguem sequer questionar esse poder dominante, pois não o percebem.

² Em vários momentos do texto irei utilizar tanto a palavra normalizar que quer dizer “tornar normal”, e também usarei a palavra normatizar que quer dizer “regular através de uma norma”. Ambas possuem significados distintos, mas muito próximos.

a ética é baseada na exclusão, pois uma sociedade que prega o individualismo e segue direcionada pelas leis do mercado que tende a coisificar todas as relações onde as relações passam a se dar entre coisas não entre pessoas (MARX, 2013).

É próprio desse sistema capitalista educar para competir e educar para o mercado de trabalho. E como a educação escolar faz parte desse sistema e reproduz o que ele dita, logo, ela se torna um mecanismo de exclusão e de dominação. Competir pressupõe a pretensão de ser melhor, e isso, pode ser observado nos projetos, métodos de ensino e de avaliações escolares (a melhor nota, por exemplo) que privilegiam uns em detrimento de outros. Aquele (a) que obtém a nota máxima é recompensado e enaltecido, empurrando os (as) demais para a margem de um espaço pensado e gestado com um discurso de igualdade para um todo amorfo que não leva em conta as particularidades e individualidades, onde o diferente não é contemplado, não é aceito e termina por ser excluído.

Cabe pontuar que o problema a ser analisado não se trata apenas de uma problemática de cunho teórico, mas trata-se de discutir uma questão social³, uma serie de fatores, um conjunto de relações que em seu processo histórico social, produz comportamentos e praticas sociais concretas, que de modo sutil e velado (muitas vezes não tão velado) são praticadas ações de preconceito e discriminação. A questão de gênero necessita ser debatida, refletida e pensada dentro das nossas escolas. O gênero refere-se à construção social relacionado à hierarquia e distinção entre o masculino/feminino, separando os corpos pelo sexo biológico que possuem macho ou fêmea, e as relações de poder advindas dessa separação e estruturação social. O gênero não se restringe apenas a diferenciação que existe entre homens e mulheres, a utilização do termo refere-se à sociedade como um todo, dimensão política, econômica, social e cultural. Assim temos que as desigualdades produzidas entre mulheres e homens na nossa sociedade é um constructo social, o androcêntrismo e o machismo vem sendo reproduzido há anos em nossa sociedade e continuamos a recriá-lo. São ações preconceituosas que tendem a

³ “A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. [...] A questão social expressa portanto disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos seguimentos da sociedade civil e o poder estatal. Envolve simultaneamente uma luta aberta e surda pela cidadania (IANNI, 1992). Esse processo é denso de *conformismos e rebeldias*, forjados ante as desigualdades sociais, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais.” (IAMAMOTO, 2001, p.17).

levar a atos de violência como os presenciados diariamente contra milhares de mulheres brasileiras.

O tecido sociocultural da nossa sociedade se encontra impregnado de preconceitos, discriminação, intolerâncias e hierarquias configurando relações sociais desiguais. Esses fatores são incompatíveis com uma educação igualitária baseada em valores éticos, onde para construirmos uma sociedade e uma escola mais justa, solidária e livre de preconceitos é necessário identificar e enfrentar as dificuldades para promover os direitos humanos⁴. Assim para uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direitos, faz-se necessário o reconhecimento da diversidade.

Como afirma Candau (2012) não é preciso o reconhecimento de direitos de igualdade, mas de direitos da diferença, formando sujeitos de direitos a partir do reconhecimento da diversidade de orientação sexual, religiosa, gênero, raça etnia classe social dentre outras.

Cabe assim pontuar a importância de processos educativos pensados no horizonte do diverso, pois a educação se constitui a partir da ação e das relações humanas para as quais se destina, portanto, cabe perguntar que tipo de educação vem se gerando e reproduzindo nas e pelas relações sociais? O que se espera que essa educação seja capaz de propiciar, bem como que tipo de pessoa ela pode formar?

A proposta metodológica deste trabalho demarca uma análise teórica e bibliográfica onde através de uma reflexão crítica, buscou-se ter uma visão da realidade educacional no contexto escolar, que permita entender a conjuntura histórica, associando as particularidades que também fazem parte de um todo, ao movimento do real.

Desse modo a monografia foi organizada em 3 capítulos: Capítulo I: *Educação, diversidade e cultura*. Para este capítulo buscamos recuperar o entendimento de educação na

⁴ A autora Candau (2012, p.719 grifo do autor), traz que, “[...] para que os direitos humanos possa ser verdadeiramente ressignificados hoje, numa perspectiva que não nega sua história, mas quer trazê-los para a problemática contemporânea, terão que passar por um processo de reconceitualização, que tem como questão-eixo a articulação entre igualdade e diferença, isto é, a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. Nessa perspectiva, consideramos importante explicitar uma vez mais esse pensamento de Santos, amplamente difundido, que ele chama de *novo imperativo transcultural* e que, no seu entender, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença, por sintetizar de modo consistente e incisivo o que consideramos o centro da problemática dos direitos humanos hoje: “temos o direito a ser igual, sempre que diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006. p. 462).

sociedade e sua relação com a cultura e a diversidade. Buscando analisar os elementos e o papel histórico que a educação desempenha no processo de produção e reprodução da vida material e espiritual dos indivíduos, e como este ao construir cultura constrói educação e vice-versa. Veremos também como a partir das suas relações os sujeitos interagem com a realidade e como pelos seus atos de criação que são ao mesmo tempo atos educativos ele vai dinamizando seu mundo, construindo história, e sua cultura. Perceberemos como a educação se torna existencial ao homem⁵ fazendo parte da sua construção enquanto ser social. Notaremos que a cultura é parte do saber dos indivíduos e que é necessário perceber que não existe uma única cultura monocultural que impera como mais importante, mas sim que existe diversas culturas e que entender isso significa abrir caminho para a diversidade. As nossas escolas devem estar abertas para a multiplicidade de saberes e de culturas, estar aberta para o diverso significa argumentar, trabalhar, refletir e chamar os alunos para a criação, construção de um espaço que seja para todos na sua igualdade e na sua diversidade.

Ainda neste capítulo iremos analisar aspectos históricos da educação para entender as características que a conformam, traços que marcaram e marcam a exclusão e desigualdade dentro do campo educacional brasileiro, para a partir daí identificarmos possíveis novos rumos de mudança e avanço. Para tanto se faz necessário recorrer a história para entendermos quais os rumos tomados, pois somente fazendo as perguntas é que chegaremos a uma resposta talvez não a mais agradável, mas a necessária.

Para o desenvolvimento desta capítulo foram utilizadas diversas obras como: Marx (2013), Gramsci (2004), Freire (1967; 1987), Silva (2000), Chauí (2004; 2008), Candau (2003; 2008; 2011; 2012), Teixeira (2008), Romanelli (2014), Frigotto (2010), entre outros.

No segundo capítulo “*Sociedade e os reflexos da discriminação e preconceito na escola*”. Procuramos recuperar elementos históricos para entendermos o processo de preconceito e desigualdade em nossa sociedade identificando como ele se manifesta em nossa escola e como são vistos e tratados com enfoque nas questões de gênero, raça e sexualidade. Buscamos trazer dados de algumas pesquisas realizadas em escolas para entendermos o grau

⁵ A palavra homem aqui vem no sentido de humanidade e contempla, portanto todo ser social (mulher, homem, criança, jovens, gays, lésbicas e trans). Cabe destacar que há uma crítica a nossa linguística onde palavras masculinas tendem a conter o feminino e contrário não ocorre levando a uma predominância do masculino na língua. A respeito deste assunto iremos tratar com mais detalhes no capítulo 4 item 4.2 deste trabalho.

de manifestação do preconceito no espaço escolar e formas de enfrentamento a essas problemáticas.

Para este capítulo utilizamos obras como: Candau (2003), Dória (2008), Lopes (2013), Louro (1997), Meszáros (2008) dentre outros.

No terceiro e último capítulo intitulado “*Relações de Gênero e a escola*”, procuraremos refletir sobre as relações de gênero no espaço escolar, perceber como as construções de gênero nessa sociedade moldam e naturalizam a forma como as pessoas se veem e são vistas. Iremos analisar o conceito de gênero e sua relação com o movimento feminista, buscando identificar o avanço do debate sobre a questão de gênero e a importância de ser discutido no espaço escolar. Analisaremos também como se encontra a questão de gênero nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Para este capítulo foram utilizadas as seguintes obras: Scott (1995), Moreno (1999), Sterling (2001), Souza (2006), Mariano (2005) dentre outros.

Pretendemos com essa pesquisa contribuir para a discussão de gênero nas escolas, e possíveis novos caminhos de debate na interlocução das políticas educacionais.

2 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA

No presente capítulo pretendo realizar uma investigação sobre a forma como a educação, a diversidade e a cultura se relacionam. Para tal, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira, desenvolvo uma argumentação no sentido, de analisar a educação na sociedade contemporânea no conjunto das relações sociais, e sua relação com aspectos da cultura. Na segunda parte buscarei demonstrar alguns elementos do debate do multiculturalismo e sua importância na educação, e por fim, encerro o capítulo argumentando sobre as características históricas da educação brasileira e como alguns elementos e características particulares da sociedade dão conformidade ao tipo de educação e escola que temos na atualidade.

Ao se pensar em educação deve-se ter uma compreensão da realidade social ao qual esta se encontra imersa, pois a forma como se estrutura a sociedade influi na forma como se organiza o sistema educacional. Os fatores econômicos, políticos sociais e culturais interferem no desenvolvimento e organização do ensino. Faz-se necessário analisar como a educação é utilizada a favor de um processo ideológico dominante de uma classe em detrimento de outra e como a educação se encontra em um jogo de correlação de forças, de disputa e afirmação de poder no âmbito da sociedade civil⁶ na conjuntura da sociedade.

[...] a prática educativa, enquanto uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos, se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada (FRIGOTTO, 2010b, p.33).

É importante que todas as pessoas independentemente de classe social na qual estão inseridas tenham o mesmo tipo e qualidade de educação, sendo este processo também

⁶ O conceito utilizado de sociedade civil aqui, se encontra nas teorias elaboradas e propostas por Gramsci na sua obra “Cadernos do Cárcere”, onde o conceito de sociedade civil, “[...] é, em geral, concebida como o ‘conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade’. [...] A sociedade civil é um conjunto complexo: seu campo é muito extenso, e sua vocação para dirigir todo o bloco histórico implica uma adaptação de seu conteúdo, segundo as categorias sociais que atinge. Assim, a sociedade civil pode ser considerada sob três aspectos complementares:

- como ideologia da classe dirigente, ela abrange todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito etc.;
- como concepção do mundo, difundida em todas as camadas sociais para vincula-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advém daí seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore;
- como direção ideológica da sociedade, articula-se em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a ‘estrutura ideológica’ – isto é, as organizações que a criam e difundem -, e o ‘material ideológico’, isto é: os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, *mass media*, bibliotecas etc.)” (PORTELLI, 1977, p. 22 grifos do autor).

disponível ao acesso das classes populares. Tal inserção das classes populares é importante, pois permite o direcionamento da classe trabalhadora para a “tomada de consciência” das condições objetivas da produção na sociedade capitalista (GRAMSCI, 2004a).

Queremos que todos disponham de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza poesia, na escultura em todas as artes (GRAMSCI, 2004b, v.2, p.143).

Para Gramsci (2004a) a escola unitária⁷ deve ter uma formação humana contrária à formação unilateral aplicada no capitalismo, que supõe a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual - hierarquizando os níveis de conhecimento. Ele recomenda uma educação que vá para além da mera formação de indivíduos que se adaptam as funções de produção material capitalista; apontando para uma educação, que forme sujeitos autônomos capazes de pensar a sociedade.

Atualmente o saber se encontra aprisionado em um sistema de ensino que inibe a capacidade criativa e autônoma dos indivíduos. Promove a fragmentação do conhecimento e das ciências leva a uma incapacidade de compreensão da totalidade e a formação de sujeitos acrílicos, apenas reprodutores de idéias e não criadores dela. Morin (2006) concorda com esse diagnóstico e alerta para os perigos da fragmentação do saber, vejamos:

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integra-los em seus conjuntos (MORIN, 2006, p.15).

⁷ O termo única se refere a um tipo de escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais, separando diferentes tipos de ensino para os mais e menos favorecidos. A proposta é escolas com o mesmo nível de ensino que prepare de forma igual os indivíduos, fundamenta-se na busca pela emancipação humana e aquisição da maturidade intelectual. Gramsci teceu críticas ao modelo de escola tradicional da Itália e o caráter discriminatório da reforma do ensino apresentada por Giovanni Gentile que dividia a escola clássica e profissional, em que a clássica era destinada a formação da classe dominante e aos intelectuais enquanto a profissional de caráter instrumental e pragmática era destinada aos trabalhadores (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

Assim cabe destacar a importância do ensino não ser transmitido de forma isolada ou fragmentada, mas de forma que o indivíduo possa agregar e ligar o conhecimento sendo capaz de também produzi-lo. Freire (1967, p. 42), nos adverte sobre a necessidade da liberdade da consciência como prática criativa, “[...] E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora [...]”.

2.1 Educação na sociedade contemporânea e os aspectos da cultura

Neste item demonstrarei a forma como se relacionam a sociedade e a educação analisando qual o papel histórico que a educação desempenha no processo de produção e reprodução da vida material e espiritual dos indivíduos.

Marx (2008) afirma que a espécie humana se distingue das demais espécies animais pela sua capacidade teleológica⁸. É pela sua inteligibilidade que o homem cria, desenvolvendo e aprimorando suas capacidades físicas, intelectuais e espirituais, gerindo assim um processo de transformação que se dá através do planejamento e da reflexão do homem nas suas ações perante a natureza, onde pelo trabalho⁹ o homem gera mudanças, condições necessárias para sua evolução, onde pelo trabalho, o homem cria e recria meios necessários para sua sobrevivência.

⁸ Para Marx a atividade humana, como trabalho, tece o vínculo entre sujeito e objeto, permitindo a efetuação e confirmação deste e daquele no mundo circundante. Além da capacidade de previamente idealizar em mente os seus objetivos, o homem consegue também observar a objetividade sensível e entender seu funcionamento. Portanto, fundamentado no estatuto ontológico do trabalho, Marx consegue conjugar um complexo que, ao unir sujeito e objeto, também articula o uso das faculdades humanas cognitivas de agir orientado a fins. Portanto para Marx a teleologia é a capacidade que o indivíduo tem de antes de realizar uma ação imaginar o que vai realizar, criando uma finalidade, um momento ideal, e o que almeja alcançar com seu trabalho.

⁹ Categoria fundante do ser social. Atividade criativa e auto-criativa que visa à transformação que é possibilitada pelo conhecimento humano. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 255).

A partir das relações sociais que o homem estabelece na própria produção da sua existência e sobrevivência, é que constitui o modo de produção¹⁰ de determinada sociedade.

Assim o homem possui a característica originária de se produzir enquanto homem se apropriando da natureza, e transformando-a pelo trabalho. O fato é que o modo de se produzir a vida na sociedade capitalista é alterado e o homem se vê separado dos meios de produção e expropriado do produto do seu trabalho. Temos que uma minoria se apropria de toda riqueza socialmente produzida deixando uma maioria alijada do acesso às condições necessárias até para sua própria sobrevivência. Para Marx (2013), o que caracteriza o modo de produção capitalista é a produção de mercadorias (riqueza), o acúmulo e apropriação desta por uns, e a exploração do trabalho para a extração da mais-valia¹¹ de outros. Daí resulta, a miséria e a pobreza na qual se encontra o contingente de trabalhadores produtores e expropriados dos produtos de sua produção que ficam retidos nas mãos dos capitalistas detentores dos meios de produção¹².

Assim, em um processo de inversão o homem é engolido pelo próprio monstro (sistema econômico de produção) que ele mesmo criou. A criação (mercadoria) domina o criador (homem). Marx (2013, p. 148), a respeito dessa relação coisificada da sociedade capitalista nos esclarece,

¹⁰ “E o modo de produção deve ser entendido como uma articulação entre infra e superestrutura, que formam, a visão gramsciana, um “bloco histórico” – “conjunto complexo, contraditório e discordante das superestruturas, e o reflexo do conjunto das relações de produção” (FRIGOTTO, 2010b, p. 87).

¹¹ “[...]A extração da mais valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. [...] O produto pertence ao capitalista, que obtém mais-valia da diferença entre o VALOR do produto e o valor do capital envolvido no processo de produção. O último é constituído por duas partes: o capital constante, correspondente ao valor despendido em meios de produção, que é simplesmente transferido para o produto durante o processo de produção; e o capital variável, que é utilizado para empregar trabalhadores, pagos pelo valor daquilo que vendem, sua FORÇA DE TRABALHO. [...] A mais valia é a diferença entre esses dois valores: é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca” (GUIMARÃES, 2001, p.227).

¹² É tudo o que medeia o trabalho humano e a natureza, para Marx (2013), os meios de produção são conjuntamente objetos de trabalho e meios de trabalho. “[...] A terra (que, do ponto de vista econômico, também inclui a água), que é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência prontos, preexiste, independentemente de sua interferência, como objeto universal do trabalho humano. Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com a totalidade da terra são, por natureza, objetos de trabalho preexistentes. [...] O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito (MARX, 2013, p. 256).

[...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. [...] Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relações umas com as outras e com os homens [...]

As relações na sociedade capitalista aparecem invertidas, se apresentam como relações entre coisas. As mercadorias parecem possuir vida própria começam a comandar e dominar as relações entre os homens, a isso Marx (2013) denomina de fetichismo.

O homem é reduzido se tornando um apêndice do capital, onde despossuído de tudo lhe resta apenas vender a sua força de trabalho em troca de um salário¹³, se tornando assim uma mercadoria, pois ao vender a sua força de trabalho (ao capitalista que a compra, para fazer girar a produção da sua riqueza) vende a si mesmo, pois, entrega a sua própria energia vital.

Assim o próprio homem é transfigurado nesse processo em que a racionalidade característica intrínseca ao seu ser transforma as relações sociais, conduzindo à banalização e à sua própria desumanização. Segundo Freire, tal desumanização:

[...] não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porem, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p.16).

Temos que as condições de vida desumanizantes de alguns indivíduos não são dadas, mas são criadas pelo próprio movimento de uma sociedade que tem suas bases fincadas na desigualdade, pela produção de riqueza de um lado e produção de extrema pobreza do outro, esses polos opostos geram contradições que colocam sujeitos à margem da sociedade, numa

¹³ Assim em troca de sua mercadoria (força de trabalho), o trabalhador recebe sob a forma “salário” (preço da força de trabalho), uma pequena parcela daquilo que foi produzido pelo seu trabalho. A forma salário assim esconde uma desigualdade, pois o capitalista ao comprar o direito de consumir a força de trabalho, a faz funcionar por mais tempo, onde durante a jornada de trabalho o trabalhador produz não só o trabalho necessário para a sua subsistência, mas um trabalho excedente. “Ao aparecer como preço do trabalho, a forma salário encobre toda divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e excedente (pago e não pago), fazendo com que todo o trabalho entregue ao capitalista apareça como trabalho pago” (IAMAMOTO, 2008, p.49).

relação entre quem domina e quem é dominado, entre quem detém o poder e quem é obrigado a submeter a ele.

Uma vez entendido, numa perspectiva marxista, o processo de formação e reprodução da sociedade, bem como as contradições da sociedade capitalista, cabe analisar de que maneira a educação está inserida nesse contexto e qual o seu papel.

A partir das suas relações o homem interage com a realidade e pelos atos de criação e recriação ele vai dinamizando seu mundo criando história não permitindo a imobilidade nem da sociedades nem das culturas (FREIRE, 1967). Assim ao estar integrada ao homem, a educação se torna existencial, fazendo parte da sua construção, nesse sentido, possui um aspecto social ao ser parte da formação do homem e da sua produção e reprodução social.

Nesse sentido, a educação vai assumindo características próprias de um determinado meio social, reproduzindo valores e mentalidades de um determinado sistema de produção social, dessa forma no âmbito da sociedade capitalista a educação assume um determinado potencial reprodutivo de idéias, crenças, valores etc, dessa respectiva sociedade. Segundo Pinto (1998), a educação se desenvolve no fundamento do processo econômico da sociedade, pois este determina as condições de cada fase cultural, a distribuição da educação nas sociedade de acordo com o papel atribuindo a cada individuo, onde indivíduos de níveis culturais e econômicos distintos recebem educações distintas

Assim, ao permear o âmbito social a educação se torna uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam se difundindo em todos os mundos sociais, se diversificando em cada povo, em cada comunidade, em cada sociedade, não havendo assim, uma forma única de educação.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo, ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis praticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão de bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1995, p. 9-10).

A educação é uma prática social uma atividade histórica e, portanto está presente na vida dos indivíduos, e ela está presente nas relações sociais e nas tramas sociais (embates das classes sociais), onde o controle do saber pode muitas vezes ser utilizado como um processo de controle ideológico, cultural e político, mas também pode ser livre se for universalizado transmitido sem hierarquização ou exclusão (de raça, classe, etnia ou gênero).

Temos, portanto a educação formal e não formal. A educação formal é estruturada moldada pela sociedade e se desenvolve nas instituições escolas, universidades. Essas instituições estabelecem padrões determinados a serem seguidos por indivíduos que frequentam a mesma instituição (currículos, planos, metas, uniformes, horários, notas) temos um saber que em certa medida se encontra aprisionado a um estabelecimento de normas e condutas sociais que muitas vezes aprisiona o conhecimento e o fragmenta por disciplinas e currículos acabando por desarticula-los.

A educação informal está para além dos muros institucionais está presente na vivência diária, nas crenças, nos contos, no saber popular, folclore, nas manifestações culturais, na música, na arte na dança em toda forma de transmissão de conhecimento.

Para Freire (1987) a educação pode ser entendida como prática libertadora quando a escola for capaz de cumprir com um papel que possa criar condições que viabilize a cidadania, a socialização do conhecimento, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade uma nova cultura onde o ensino não seja aprisionado¹⁴ nem manipulado por ideologias e padrões de uma classe dominante que sempre tenta impingir à classe dominada sua forma de pensar e agir.

Marx e Engels (1993, p. 36-37), n^o A ideologia alemã afirmam:

A produção de ideias, de representações, da consciência, esta, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

¹⁴ “Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2010a, p.36).

Assim temos que a nossa consciência é determinada pela nossa vida, nesse caso nossas formas de pensar e de agir estão entrelaçadas em nosso meio social, um exerce influência no outro, pois nos movemos de acordo com nossa realidade. Nossa forma de pensar está condicionada pela sociedade em que vivemos, por sua cultura, crenças, saberes, historicidade dentre outros aspectos que conformam a visão de mundo de um povo influenciando suas ações.

A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e vimos que essa representação é sempre necessariamente invertida. O que ocorre, porém, é o seguinte processo: as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou ideias (todas elas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção. No entanto, as ideias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as ideias existentes nessa sociedade, mas serão apenas as idéias da classe dominante dessa sociedade nessa época. Ou seja, a maneira pela qual a classe dominante representa a si mesma (sua ideia a respeito de si mesma), representa sua relação com a Natureza, com os demais homens, com a sobre-natureza (deuses), com o Estado, etc., tornar-se-á a maneira pela qual todos os membros dessa sociedade irão pensar. A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes (CHAUÍ, 2004, p.35).

Dessa forma cria-se um tipo de idéia, de conceitos tidos como “aceitáveis”, isso para manter a dominação de um determinado grupo em relação a outros grupos presentes na sociedade. Portanto, o grupo que se encontra no poder dita regras, normas e se afirma ao cooptar as demais classes impondo sua ideologia dominante que vem carregada de signos e conceitos moralizadores sobre certo e errado, bem e mal, bom e ruim. Assim a classe dominante vai classificando as coisas num processo de divisão e de ordenamento do mundo social realizando assim separação/distinção, reafirmando dominância e manutenção de privilégios através de relações de poder.

Temos assim um processo de normalização e uma hierarquização condicionada a um tipo de identidade tido como padrão, que gera desigualdade¹⁵ na medida em que exclui os que não se encaixam nessa norma.

¹⁵ “Pobreza, exclusão e subalternidade configuram-se, pois como indicadores de uma forma de inserção na vida social, de uma condição de classe e de outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência etc), expressando as relações vigentes na sociedade. São produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para os pobres um lugar na sociedade. [...] É bom lembrar ainda, que a pobreza é uma face do descarte de mão de obra barata, que faz parte da expansão capitalista. Expansão que cria uma população sobrando, gente que se tornou não empregável, parcelas crescentes de trabalhadores que não encontram um lugar reconhecido na sociedade que transitam à

A educação ao estar inserida no âmbito das relações sociais é essencialmente histórica, contraditória e expressa às relações de desigualdade de uma sociedade. Portanto as relações de poder/ hegemonia¹⁶ que se apresentam na sociedade vão criando correlações de forças¹⁷ que se manifestam na esfera social, no âmbito da sociedade civil no cerne das instituições e organizações da vida social, conseqüentemente, essas repassam e reproduzem ideologias impregnadas de ideias conservadoras de exclusão que se expressam nas práticas educacionais.

O processo de exclusão é marcado sempre pelo processo da diferenciação, numa trama de relação de poder, em que por imposição temos normas e hierarquias que regem a sociedade e vai afirmando a identidade (o que eu sou, o que nos somos, quem eles são) e demarcando, portanto a diferença, numa disputa entre grupos sociais pelo poder e privilégios.

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais"). A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir (SILVA, 2000, p. 75).

Ao afirmarmos a identidade, portanto demarcamos a diferença, dizemos o que fica dentro o que se enquadra e o que não se enquadra, o que está incluído e o que está excluído,

margem do trabalho e das formas de troca socialmente reconhecidas (TELLES,1998). Expansão que cria o necessitado, o desamparado e a tensão permanente da instabilidade no trabalho. Implica a disseminação do desemprego de longa duração, do trabalho precário, instável e intermitente, dos biscates e de outras modalidades de relacionamento da força de trabalho com o capital, que em sua essência representam uma mesma ordenação da vida social" (YASBEK, 2001, p.35).

¹⁶ "A noção de hegemonia articula-se á concepção gramsciana de Estado, que se propõe compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder nas sociedades onde o capitalismo alcançou um novo estágio do seu desenvolvimento. Nestas sociedades, o poder é exercido através da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo- burocrático e político- militar, pelos quais a classe que detém o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao domínio; e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação de consenso, base de sustentação das relações de poder" (SCHLESENER, 2007, p.28).

¹⁷ "O que evidencia claramente nas estruturas de poder na história é que existem correlações de forças que se manifestam através da 'força e do consenso', da dominação e da hegemonia, da violência e da civilização, do momento individual e do universal, da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia, etc. O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização e desenvolvimento das forças materiais de produção, da organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e ainda do processo de conscientização política das classes dominadas; a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivencia política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil" (SCHLESENER, 2007, p. 29-30).

assim vamos separando, dividindo, classificando e ordenando o mundo social em grupos, em classes, raça, gêneros reafirmando relações de poder. Assim segundo Silva (2000, p. 75):

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. [...] A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir [...]

A identidade por possuir um significado cultural, vem sempre associada a um sistema de representações, “[...] é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p.78). A identidade e a diferença são constantemente criadas e recriadas, trata-se assim de entender a cultura (ou as diferentes culturas) como relação de poder.

A cultura é um processo constitutivo na sociedade e pela sociedade na interação do homem consigo mesmo e com a realidade, onde ao se construir constrói juntamente sua cultura.

Para autora Canedo (2009), existem três concepções fundamentais de entendimento da cultura: No primeiro a cultura pode ser entendida “[...] como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais” (p. 4). A cultura é entendida como produzida pelas relações e interações sociais dos indivíduos que constroem seus valores identidades e crenças e elaboram seu modo de pensar e agir. Assim os indivíduos são sujeitos culturais onde os modos de ser, de fazer, suas crenças, costumes, tradição e organização social são aspectos culturais construídos no e pelo indivíduo. Chauí (2008) ressalta que a concepção ampliada da cultura é incorporada a partir da segunda metade do século XX, por antropólogos europeus onde a cultura exprime historicamente e materialmente a ordem humana simbólica como estrutura própria. Assim o termo cultura passa a ser designado como:

[...] produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e

signos, instituem as praticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças, no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ, 2008, p. 7).

Já a segunda concepção refere-se à cultura num plano mais econômico e restrito onde esta é referenciada por meio de obras de arte, atividade intelectual e entretenimento como (música, dança, arquitetura, artesanato, moda, literatura dentre outros), sendo uma produção elaborada para um público específico por meio de conteúdo e significado específico. A respeito da cultura como relação mercadológica nos esclarece Canedo (2009, p. 6 grifo do autor):

Na relação entre cultura e mercado, acontecem dois processos distintos: a mercantilização da cultura, quando as atividades culturais passam a ser concebidas visando à distribuição em massa e, conseqüentemente, a geração de lucro comercial; e a culturalização da mercadoria, que ocorre através da atribuição de valor simbólico a objetos do uso cotidiano. Até mesmo as características culturais de um determinado local ou povo podem ser transformadas em bens vendáveis para o turismo ou como *lócus* para a produção audiovisual.

Na terceira concepção a cultura é apresentada com um papel de desenvolvimento social, exercendo um papel na formação política e social dos indivíduos. Dessa forma as atividades culturais são realizadas com intuídos socio-educativos apoio aos portadores de necessidades especiais, incentivo educacional aos alunos, enfrentamento à violência, ressocialização de presos dentre outras atividades (CANEDO, 2009).

Para Chauí (2008, p.11) a cultura possui três traços principais que são:

[...] em primeiro lugar, é trabalho, ou seja, movimento de criação do sentido, quando a obra de arte e de pensamento capturam a experiência do mundo dado para interpretá-la, crítica-la, transcende-la e transforma-la – e a experimentação do novo; em segundo, é a ação para dar a pensar, dar a ver, dar a refletir, a imaginar e a sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas, transformando-as em obras que as modificam por que se tornam conhecidas (nas obras de pensamento), densas, novas e profundas (nas obras de arte); em terceiro, numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural.

O que ocorre segundo Chauí (2008) é que a sociedade de classes (sociedade capitalista) institui a divisão cultural onde se tem cultura dominada e cultura dominante,

cultura de elite e cultura popular levando a um corte no interior da cultura o que passou a ser denominado de cultura formal letrada ou cultura popular, sendo esta última considerada inferior como sendo a cultura dos pobres.

Segundo Candau e Moreira (2003) a análise da cultura não deve se dar desligada da esfera econômica, política e social, mas deve ser entendida nesse embojo das correlações sociais e, portanto nas relações de poder que se apresentam na sociedade. No espaço de socialização a(s) cultura se entrelaçam, a cultura se encontra e se faz presente nas relações sociais, e, portanto na vida social, na pratica social, em todo espaço social.

O homem ao transformar com o trabalho parte da natureza torna esse processo de construção parte da sua cultura. A cultura se constrói num processo de troca entre o aprender e o ensinar em situações sociais que levam a troca e construção de padrões de comportamento, símbolos, relações de poder etc. Dessa maneira a cultura e a educação são indissociáveis, ambas fazem parte de um mesmo conjunto necessário ao homem no seu processo de desenvolvimento social, pois como explica Brandão (1995, p.25):

Tudo o que existe transformado na natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as histórias da historia que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber.

A “cultura”, portanto está presente em todo conhecimento que se adquire em um processo de troca onde há o compartilhamento de experiência pessoal com o mundo ou com o outro, através da socialização de saberes. Pinto (1998) sintetiza bem as relações entre educação e cultura, vejamos:

A educação é um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças valores etc., a transmitir ao individuo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua educação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se tem tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades iletradas não existe saber graficamente conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela pratica social, pela via oral, e, portanto, há educação (PINTO, 1998, p. 31).

Cabe pontuar então que a educação não se refere apenas a teoria pedagógica, mas se encontra situada numa relação entre cultura, entre determinações políticas e sociais. Tanto a educação quanto escola estão interligadas em um conjunto de relações sociais, que não podem ser analisados de forma dissociada pois é necessário entender as correlações de forças presentes nos seio das instituições, para o pensador Gramsci existe uma dimensão política na educação sendo necessário o desvelamento da direção hegemônica.

A questão da educação é um desdobramento da teoria política e não uma simples teoria pedagógica; implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um específico momento histórico, a formação das concepções de mundo que orientam a vida dessa sociedade, a atividade das instituições culturais como a igreja, os jornais e toda a estrutura editorial e, nesse contexto, a estrutura do sistema escolar, tanto o público quanto o privado (SCHELESENER, 2007, p.69).

A cultura inclui as dimensões políticas e econômicas da sociedade, assim ela pode ser interpretada no âmbito da superestrutura da sociedade, onde, sendo perpassada ideologicamente, define modos de convivência social entre as pessoas.

Seguindo essa análise a partir dos pressupostos de Gramsci (2006) podemos visualizar que para este, a cultura é um dos instrumentos da práxis sociopolítica, onde o processo de construção de uma nova cultura pode propiciar à classe subalterna uma nova consciência que seja propiciadora de uma nova ordem hegemônica. Oferecendo assim à classe subalterna a possibilidade de criar seus próprios intelectuais que vão oferecer ao partido político uma direção intelectual e moral que leve à construção de uma nova hegemonia.

A educação é um processo que pode auxiliar na tomada de consciência dos indivíduos, se pensada não apenas reduzida a bancos escolares e sim pensada e expandida para toda uma sociedade, sem distinção, então teremos a formação de indivíduos políticos. Para Gramsci a escola¹⁸ tem um papel fundamental, ele defende a criação de uma “escola humanística”, que possibilitasse ao indivíduo desenvolver livremente à vontade, a inteligência, a formação consciente. Em síntese uma escola que possibilitasse aos trabalhadores receber orientações culturais que indicasse novos caminhos históricos e que unisse teoria e prática numa interação

¹⁸ “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (GRAMSCI, 2006, vol II, p. 19).

com a sociedade e sua realidade sem deixar de lado sua subjetividade, enfim uma escola livre para conquista da liberdade. Para Gramsci (2006) é imprescindível que se fuja de um conhecimento mecânico ou livresco, e vê a necessidade de aquisição de um conhecimento histórico que possibilite olhares e concepções críticas permitindo ao indivíduo desvelar mecanismos de poder que envolve a sociedade, é preciso desenvolver uma consciência social onde o individuo se perceba e se enxergue como participante e construtor desse coletivo.

Gramsci (2006) propõe, portanto qualidade e acesso livre e igualitário à educação e, portanto a uma formação política e cultural essencial para garantir a participação política das massas na luta pela conquista de seus direitos. Assim Gramsci reitera a necessidade de uma escola única humanista.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p.118).

A escola única, portanto deve ser criadora desenvolvendo a autonomia dos sujeitos, não sendo sinônimo de igualdade, mas sim uma escola que proporcione a todos o acesso ao conhecimento sem restrições, de acordo com suas realidades históricas e necessidades. Uma escola que possibilite aos indivíduos se tornarem dirigentes e não dominados/manipulados. A respeito dessa condição de dominação nos salienta Freire (1967, p.43).

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.

Neste mundo moderno e globalizado presenciamos a condição do homem não se reconhecer nas suas ações, pois as mesmas se encontram ditadas por um padrão dominante

ideológico e produtivo fincado nas estruturas social. “[...] saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação [...]” (FREIRE, 1967, p. 44).

No próximo item iremos analisar que com o desenvolvimento da sociedade temos mudanças na cultura da humanidade, cabe assim pensar que temos uma pluralidade de culturas e que cada uma apresenta traços característicos diferentes, que traz a riqueza do diverso na conformação do homem. Assim podemos perceber que somos diferentes e únicos, vamos, portanto buscar entender como o debate da cultura e do multiculturalismo é necessário no espaço escolar para o reconhecimento do “eu” e do “outro”, nesse espaço e na construção de uma visão mais pluralizada.

2.2 Multiculturalismo e Educação

Neste item analisaremos a questão do multiculturalismo entendendo, portanto, que existem várias culturas e não uma única cultura monocultural¹⁹, analisando como essa cultura monocultural tida como única é um fator que barra as condições de diversidade e diferença na sociedade. O debate do multiculturalismo e da interculturalidade trabalhado por Candau (2008, 20011, 2012b) e Candau e Moreira (2003), vem demarcando a proposta da interação entre as diversas culturas num processo de convivência e aprendizagem entendendo a diferença e multiplicidade das diversas culturas jogando por terra a perspectiva de centralidade cultural, ou seja, a superioridade de uma cultura em relação a outras, onde esta é tida como referência de melhor relegando a inferioridade as demais. Assim a perspectiva intercultural vem trazendo que não existe uma cultura melhor, mas culturas diferentes e a necessidade de valorização da cultura diferente independente da origem.

A autora Candau (2008), demarca a dificuldade cada vez maior de se entender e analisar as transformações cada vez mais profundas do mundo atual. As mudanças

¹⁹ Estabelecimento de uma única cultura sendo considerada como a melhor e superior em relação as demais culturas. Gramsci (2004) nos traz o denominado processo de americanização que retrata bem uma cultura monocultural. No processo de americanização promovido pelos Estados Unidos a partir da década de 50, temos o repasse de informações principalmente pelos aparelhos privados de hegemonia como a mídia, o jeito americano de viver “American Way of life”, em que a língua, as roupas, a comida tudo é considerado como superior como bom e melhor. Introduzindo uma lógica padrão de vida e cultura, onde os outros povos deveriam seguir para chegar ao mesmo patamar de desenvolvimento e civilização.

significativas e aceleradas produzidas num mundo marcado pela globalização²⁰ questões como a igualdade e direitos humanos²¹ se tornam cada vez mais complexas e problemáticas diante do contexto de expansão do Neoliberalismo²² e mundialização do capital, que trouxe conotações cada vez mais individualistas, baseadas na lógica do mercado do consumo e da coisificação centradas em modelos e padrões hierarquizantes e excludentes na sociedade, criando assim uma barreira em relação a questões como diferenças e multiculturalismo.

É necessário entender a educação nesse contexto contraditório, e propor uma educação que contribua na convivência democrática entre as culturas. Assim é importante analisar a educação sob a perspectiva desafiadora de uma sociedade cada vez mais multicultural, sendo associada a questões políticas e sociais em cada contexto, região e cultura.

Dessa forma além de promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos, é necessário ampliar a educação intercultural de valorização da cultura diferente da de origem dos indivíduos, como princípio orientador da educação de forma geral. As experiências de educação multicultural surgem a partir de,

[...] experiências educativas realizadas em diferentes países- latino americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Neste sentido, especialmente a partir da década de 1950, os movimentos de educação popular contribuíram de modo muito significativo e enriquecedor para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares (CANDAU, 2012b, p.51).

²⁰ Para tanto ver “ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.” Onde o mesmo realiza um diferenciação entre globalização e mundialização, onde a primeira é referenciada como uma atrelamento a economia, produção e distribuição de bens e serviços voltados ao mercado mundial. E a segunda como fenômeno social atrelado a um conjunto de manifestações culturais.

²¹ Segundo Candau (2008, p.47) os direitos humanos atualmente sofre uma “[...] ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo tempo, à negação dos direitos. Por um lado, tanto no plano internacional quanto no plano nacional, existe um discurso reiterativo que afirma fortemente a importância dos direitos humanos. No entanto, as violações multiplicam-se. No plano internacional é possível identificar inclusive um retrocesso grande, por exemplo, em relação a direitos que pareciam profundamente assimilados pela humanidade, como o combate à tortura em qualquer circunstância. Direitos fundamentais que pareciam plenamente assegurados na mentalidade e nas políticas internacionais assumidas são negados, desprezados e “esquecidos”. Também no nosso país as violações se multiplicam” (CANDAU, 2008, p.47).

²² Doutrina econômica e ideológica capitalista que propõe segundo Petras (1997, p. 25) “A nova doutrina proclamada prometia: 1) liberar o mercado, limitando a intervenção estatal; 2) desregulamentar a economia; 3) privatizar e acabar com os monopólios públicos, por serem prejudiciais à concorrência 4) promover a alimentação das economias laterais, incentivar os investidores e, com o enriquecimento ainda maior dos ricos, fazer com que os recursos “escorressem” para os segmentos inferiores; 5) administrar as variáveis macroeconômicas para evitar os déficits comerciais e orçamentários; e 6) promover a exportação de alguns produtos especializados, ao invés de incrementar a fabricação de produtos para o mercado internos”.

A autora Candau (2012b) faz uma diferenciação entre multiculturalismo e interculturalismo, pois ambos não significam a mesma coisa. Assim **multiculturalismo** significa:

[...] *uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade*. A tomada de consciência desta realidade, em geral, é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada “normal” e “natural” se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. Os “outros”, os diferentes, revelam-se em toda a sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros. Física, afetiva, e ideologicamente evita-se o contato e criam-se mundos próprios, em relação com os “diferentes”. Fenômenos desta natureza provocam na sociedade *apartheids* sociais e culturais, processos de guetificação que, nas grandes cidades latino-americanas, cada vez mais se acentuam (CANDAU, 2012b, p. 54-55 grifo nosso).

A respeito do **interculturalismo** Candau (2012b, p. 55-56 grifo nosso) ressalta que:

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. [...] Quanto ao nível social a interculturalidade orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Nesse sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Candau (2011) destaca que o foco do multiculturalismo²³ é trabalhar as diferenças culturais, e ela situa a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais e as classifica em três abordagens: o **multiculturalismo assimilacionista** (afirmação de que a sociedade é multicultural e que, portanto todos devem se integrar a sociedade e incorporar sua cultura hegemônica). O **multiculturalismo diferencialista** (dá ênfase no reconhecimento da diferença, enfatiza acesso a direitos sociais e econômicos, mas acaba por privilegiar a formação de culturas homogêneas com organizações próprias e separadas levando a um

²³ “[...] o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais” (CANDAU, 2008, p. 49).

(apartheid social). E por último temos o **multiculturalismo interativo** que Candau (2011) denomina de “intercultural” (promove a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma sociedade rompendo com tendências assimilacionistas ou comparativistas das identidades culturais). É um “[...] multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2011, p. 246-247).

Cabe apontar que a inter-relação entre as diferentes culturas é uma forma de romper com um padrão de comparação entre as culturas negando assim o estabelecimento de culturas superiores e inferiores, mas é preciso também que essa relação se dê embasada em princípios éticos de direitos humanos respeitando o que cada cultura tem de melhor, mas ao mesmo tempo negando princípios segregacionistas, machistas, sexistas, xenófobos dentre outros presentes em algumas culturas.

A interrelação cultural é uma proposta embasada no princípio dos direitos humanos por sociedades mais democráticas e inclusivas assim tudo que foge ao direito e respeito à vida e dignidade da pessoa humana não deve ser assimilado e sim modificado. Assim embasados em Gramsci o que deve ocorrer na verdade é a criação de uma contra-cultura, ou nova cultura pois é preciso livrar-se das amarras das ideologias dominantes, sexistas, machistas, xenófobas, racistas, homofóbicas, é necessário transformar o senso comum²⁴ é preciso uma reforma intelectual e moral²⁵ na perspectiva de elevar o nível intelectual e moral das massas, dessa forma é possível deixar de ser massa de manobra deixar de ser conduzido e torna-se construtor isso possibilita a abertura do olhar para uma criticidade que permite o reflexionar torna-se ser pensante liberta nossa consciência da ideologia opressora e condutora de preconceitos.

²⁴ Gramsci deixa claro que “[...] pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos” GRAMSCI, vol. 1, 2004a p. 94). O mesmo tipo de relação entre os elementos constitutivos de um pensamento comum à determinados estamentos da sociedade pode ser encontrado a partir dos elementos definidos como agentes desta ação. Gramsci salienta a atividade da escola, imprensa e igreja como o locus classicus de criação do senso comum (GRAMSCI, vol.1, 2004a).

²⁵ Devemos afirmar, no entanto, a grande diferença entre Gramsci e Comte. Enquanto o primeiro acentua o aspecto político e dialético da reforma, o segundo destaca o aspecto moral, já que, para ele, a “progressão filosófica” que se precisa operar “primeiro nas idéias, para passar em seguida aos costumes e, por fim, às instituições [...] deve desenvolver-se cada vez mais por toda a parte, visto a necessidade crescente em que se acham agora colocados [os] governos ocidentais de manter, a grande custo, a ordem material no meio da *desordem intelectual e moral*” (COMTE, s/d, p.86, grifos nossos).

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1975, v. II, p.1377-1378).

A autora destaca sua aproximação com a terceira abordagem do multiculturalismo, pois a perspectiva intercultural favorece o dialogo entre diversos saberes²⁶ e estimula esse processo propiciando o debate “[...] trabalha [ando] a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate” (CANDAU, 2011, p.247).

Esse, portanto é um desafio que se coloca para a nossa escola na atualidade, uma escola que trabalhe a conexão entre cultura, escola e o âmbito social²⁷. As várias análises atuais do cotidiano escolar tem nos revelado que na verdade o que temos é um papel homogeneizador da cultura escolar . “[...] A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades” (CANDAU, 2012b, p.53).

Candau e Moreira (2003) traz que a escola é uma instituição cultural e, que, portanto, devem ser concebidas como universos entrelaçados e articulados, para ela a “[...] escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura,

²⁶ “[...] saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos” (CANDAU, 2011, p.247).

²⁷ Candau (2012b, p. 56), ressalta o cuidado que se deve ter, pois destaca que “[...] a educação intercultural no âmbito escolar não pode ser reduzida:

- a um desejável horizonte democrático e a um ideal pedagógico com pouca incidência na pratica cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com o currículo escolar, a uma serie de apresentações de palestras, espetáculos musicais, comidas, danças, vídeos etc., sobre diferentes culturas;
- a um conjunto de atividades ou mesmo a um currículo específico dirigido exclusivamente a determinados grupos socioculturais e/ ou escolas onde há uma presença significativa de alunos (as) “diferentes”; neste caso, facilmente terminaria por adotar a abordagem da educação compensatória, interpretando a diferença como déficit, particularmente na área acadêmica;
- a uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares, consideradas mais afins a este tipo de preocupação, como as ciências sociais, filosofia, língua materna, atividades artísticas etc” (CANDAU, 2012b, p. 56-57).

oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160).

O problema que se coloca é como essa cultura(s) vem sendo transmitida, pois sempre houve uma tendência de,

[...] veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Essa nos parece ser uma problemática cada vez mais evidente. O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação [...] (Ibidem, p.160).

É preciso, portanto questionar esse caráter monocultural que está posto e se encontra presente imbricadamente na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares.

Assim temos que,

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAU, 2011, p.253).

Existem diferenças culturais e estas devem se entendidas e devem aparecer e serem discutidas no espaço escolar, não devendo, portanto ser negadas e negligenciadas nesse espaço, a cultura escolar deve ser heterogênea abarcando a diversidade.

A cultura escolar dominante presente em nossas instituições educativas e sociedade prioriza o uniforme, o comum o homogêneo (CANDAU, 2011). A escola é um espaço sociocultural, e como tal não deve representar uma cultura única, aliás, esse modelo não contempla mais as complexidades e mudanças societárias, a escola se encontra em conflito, pois,

É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (CANDAU; MOREIRA, 2003, p.160).

Cabe, portanto, falar do papel que a escola desempenha nessa sociabilidade onde “O processo de escolarização traz, dessa forma a noção de indivíduos sob medida ou normatizado, cujo trajeto estava prescrito que alguns atributos seriam melhores que outros” (SILVA, 2014, p. 4), essa perspectiva traz a forma como a educação é tratada nas escolas hoje, enquanto educação para poucos, onde os que não se enquadram no padrão de normalização hegemônico, são, portanto excluídos, temos uma escola que não é igualitária, não é para todos.

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestante. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos de meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p.57).

Candau (2011) destaca que a formação e construção dos estados nacionais latino-americanos, supôs uma homogeneização cultural, onde a educação escolar desempenhou um papel fundamental ao difundir e consolidar uma cultura de base eurocêntrica, onde a dinamicidade e heterogeneidade presente nas raízes dos saberes, vozes, cores e crenças dos povos foram pouco a pouco sendo silenciadas e negadas, anulando as diferenças.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita (FERREIRO, 2001 apud CANDAU, 2011, p. 242).

No Brasil a expansão escolar também derivou do modelo de escola européia que foi encaixado nos parâmetros educacionais da sociedade brasileira, logo se percebe um anacronismo, sendo inviável um modelo de escola européia não sofrer deformações ao ser implantado em um país com características histórica cultural totalmente diferente. Assim tem-se uma separação passando a haver dois sistemas educacionais, um para a elite dominante e outro destinado ao povo oferecido na amplitude que fosse possível.

Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava os seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa (TEIXEIRA, 2011, p. 51).

Nesse sentido, se tem a expansão da escola, mas matem-se reduzidas as oportunidades educacionais destinando manter cada um dentro do seu status social. Faz-se necessário aprofundar um pouco nessas características que traçam o rumo da educação no nosso país, para um melhor entendimento do processo educacional que temos hoje.

2.3 Características históricas da educação no Brasil

Vimos como a educação está vinculada a cultura, e percebemos que no processo de construção da cultura produzimos conhecimento. Assim ao pensar a educação na sociedade brasileira devemos buscar entender como a cultura dessa sociedade influencia os direcionamentos da educação nessa sociedade. Perceberemos ao longo deste item que a construção e desenvolvimento da nossa escola, estão associados a características históricas, políticas e econômicas deste país que demarca uma educação voltada para um determinado grupo ou segmento social configurando um privilégio de acesso de determinados grupos em detrimento de outros. Também a partir dessa perspectiva podemos entender porque determinados grupos são excluídos no âmbito escolar, e como questões de raça, gênero e sexualidade ainda são tratados nas escolas de forma limitada permitindo uma invisibilidade que muitas vezes impede o discurso ao diálogo nesses espaços.

Vimos no item 2.1 deste trabalho, que a ação educativa é mediadora entre o gesto cultural e sua transmissão, pois no processo educativo podemos perceber o gesto criador onde o homem na sua interação e relação no mundo transforma e se transforma, e transmite suas experiências aos outros, assim o homem se educa e ajuda os outros a se educarem.

Se tomarmos, por exemplo, na antiguidade o que foi a descoberta do fogo, percebemos que o homem através do meio de instrumento/objeto (pedra), descobre que colocando duas pedras em atrito poderia dali extrair o fogo, bem por meio dessa experiência ele transforma a sua própria vida e a de outros ao repassar a experiência de como se produzir fogo, mudando, portanto parte da sua cultura, se educando e se construindo nessas mudanças já que ações

antes feitas e tidas de uma forma começam a serem alteradas como o ato de cozinhar ou aquecer os alimentos, ou ainda utilizando o fogo para se aquecer. Ações construídas pelo homem num processo de relação que muda/recria ou apenas reproduz as experiências de gerações mais velhas às mais novas.

As instituições educativas nascidas da necessidade de as gerações mais velhas transmitirem às mais novas os resultados de sua experiência e, também, com o objetivo de preservar e recriar esses produtos, sofrem todavia, na cultura transplantada, uma minimização de suas funções. E que o que se tem em vista, na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuída a possibilidade de criação e inovação culturais. A escola, neste caso, é utilizada muito mais para fazer comunicados do que para fazer comunicação e este papel é desempenhado tanto mais eficazmente quanto mais o que se pretende com a ação escolar é formar o espírito ilustrado, não o espírito criador. Cedo ela se transforma num instituição ritualizada onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo (ROMANELLI, 2014, p.24).

A autora nos coloca a preocupação de quando a cultura finca-se apenas na transplantação, pois os indivíduos inibem sua capacidade criativa, tornando-se meros reprodutores de ações de modelos culturais impostos e importados, a escola historicamente sofreu e sofre esse processo de não formar espíritos criadores, mas sim meramente reprodutores de aspectos culturais.

[...] Na fase colonial, este tipo de ação escolar é também o instrumento do qual vai servi-se a sociedade nascente para impor e preservar a cultura transplantada. A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação brasileira (ROMANELLI, 2014, p.24).

A autora Romanelli (2014) destaca que essas desigualdades presentes na sociedade brasileira desde o processo de colonização como a divisão desigual do solo, a estratificação social, o controle do poder político aliado a modelos importados de cultura letrada, também condicionaram a evolução da educação tida como forma de manter privilégios e prestígio. A escolarização ou letramento era acessível apenas à classe de pessoas abastadas nessa sociedade. Os desníveis sociais teve na educação escolar um instrumento de reforço das desigualdades, onde a função da escola foi de ajudar a manter privilégios de classes, atingindo apenas uma minoria que nela procurava manter ou conquistar status, e para as camadas inferiores a educação escolar era insuficiente e precária e muitas vezes inatingível (ROMANELLI, 2014).

O Brasil trás em seu cerne as características de um país que foi constituído de uma ordem imposta do centro para a periferia. O governo Colonial estabelecido aqui no nosso país era deste tipo, onde se tinha o controle da colônia na mão de poucos portugueses que organizava a servidão, primeiro dos índios, depois dos negros para o trabalho de extração de bens naturais para a transação com o comércio exterior. As regras eram estabelecidas através do mando por uma autoridade coercitiva que queria estabelecer obediência sob opressão. Temos que a sociedade brasileira, portanto, funda-se na família patriarcal, na escravidão e no latifúndio teve implicações de ordem social e políticas profundas com características de imobilidade, limitação de oportunidades e estratificação social.

Na colônia com a vinda da família real, houve também a importação de hábitos, comportamentos e formas de pensamento e ideias dominantes da cultura européia, num intuito de separar os brancos dos mestiços, índios e negros aqui existentes. Temos uma sociedade que além de latifundiária e escravocrata também era aristocrática regida por leis coloniais principalmente Ordenações Manuelinas e Filipinas que estabelecia a organização político administrativo e jurídica do reino de Portugal e, portanto, imposta à colônia para assegurar o pagamento de impostos e tributos aduaneiros, sob em caso de infringimento penas severas e diversas eram aplicadas. As ordenações previam a intervenção no comércio marítimo, compra e vendas internas, tabelamento de preços, sem falar do predomínio incontestável e absoluto do soberano dentre outras medidas.

O ensino concentrado nas mãos da igreja e ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios que fundaram destinavam-se a catequese e a formação da elite branca e masculina. As mulheres ficaram exclusas do sistema escolar na obra jesuíta, quando muito participavam da catequese, no mais se ocupavam de atividades domésticas e permaneciam sobre controle do pai e marido. Sobre a ação educativa nesse período realizada principalmente pela obra da “Companhia de Jesus”, nos esclarece Romanelli (2014, p.33).

As condições objetivas que, portanto favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito a educação e, mesmo assim, em numero restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família

e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.

Em 1750, o primeiro ministro de Portugal Marquês de Pombal, realizou mudanças econômicas, administrativas e educacionais pelas então chamadas reformas pombalinas tanto na metrópole quanto na colônia. Pombal criou companhias comerciais, incentivou a produção agrícola e construção naval, extinguiu a escravidão dos índios e obrigou em 1760 os jesuítas a saírem do Brasil.

A reforma educacional pombalina retirou das mãos dos jesuítas o comando da educação e a passou para as mãos do Estado. As mulheres entram a partir daí na escola desde a instituição de escolas régias separadas por sexo, onde somente professoras mulheres poderiam dar aulas para meninas e professores homens para meninos. Inicialmente foram implantadas duas escolas uma de meninos e outra de meninas ao norte da colônia, sendo expandidas posteriormente a demais localidades da colônia.

Em 1772, a administração pombalina empreendeu a reforma dos Estudos Menores, criando a Diretoria Geral de Estudos, subordinada ao rei, proibindo o ensino particular sem permissão desta Diretoria, controlando o conteúdo do ensino e os livros didáticos, através da Real Mesa Censória, e criando as famosas aulas régias, pagas pelo subsídio literário - imposto também criado nesta reforma - especialmente destinado ao pagamento do magistério. Surgia a figura do professor / professora público (a) (STAMATTO, s.a., p.4).

A reforma pombalina não significou uma extensão do ensino a toda a população muito menos as mulheres, mas inferiu algumas tentativas pontuais como as mencionadas.

O processo que resulta na independência do Brasil, não gerou nenhuma mudança na estrutura societária à nação continuou com a escravidão e com o dualismo, “A educação em todo esse período refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a superestrutura intelectual e formal de constitucionalidade e liberdade” (TEIXEIRA, 2011, p. 330).

O Estado brasileiro depois de 1822 é soberano formalmente, é dependente economicamente e internamente está baseado numa sociedade escravocrata. Portanto, a ideologia do Estado não pode assumir todos os pressupostos, sequer o desenvolvimento do Estado liberal na Europa; embora existisse anteriormente, ela floresce com mais força desde o século XVIII. Não pode assumir o outro pré-requisito jurídico da validade da ideia de Estado, a ideia de igualdade (CARDOSO, 1986 apud BIANCHETTI, 2001, p. 39).

Assim constatamos que o estado brasileiro apenas obteve sua independência de forma meramente figurativa, pois o país continuou dependente economicamente, o que não permite o seu crescimento, no âmbito da educação essa antes confiada à igreja passa a ser organizada pelo Estado, mas com uma hierarquia subordinada à coroa, nesse caso não há autonomia no sistema escolar “Esta organização de fora para dentro da educação e o seu propósito de formar um grupo especial de funcionários e a elite dominante vão marcar a educação brasileira em toda a sua evolução posterior” (TEIXEIRA, 2001, p.331).

Nesse período são criadas além das escolas primárias as escolas normais, em Niterói, Bahia, Pernambuco e São Paulo destinadas exclusivamente aos sujeitos do sexo masculino, no entanto a escola da Bahia criada em 1836, mas que somente começou a funcionar em 1843 dizia admitir mulheres em curso especial. Dos 83 alunos da escola no período compreendido entre 1842 a 1847, havia 68 alunos homens e 15 mulheres, sendo uma das primeiras escolas de formação para o magistério feminino no Brasil. Houve também outras experiências durante o Império de escolarização feminina além dos conventos, escolas particulares, primárias e normais, se tinha os asilos destinados a meninas órfãs, pobres de 5 a 13 anos.

Havia nessa época legislações repletas de restrições ao magistério feminino, onde a professora deveria ter boa conduta atestada pelo pároco e autorização do pai ou do marido. As aulas funcionavam em horários diferentes para meninos e meninas, prédios e salas separadas.

A partir de 1870 foi instalada no Brasil a primeira escola mista onde meninas e meninos passaram a compartilhar o mesmo espaço a mesma sala de aula. A criação das escolas mistas fez aumentar significativamente o numero de professoras no magistério já que estas receberam autorização para lecionar em turmas mistas onde havia meninos com idade até 14 anos, já os professores não receberam autorização. Dessa forma nessa época surgiu o discurso da “vocação natural” da mulher para o magistério

[...] Houve a regulamentação da carreira do magistério durante os governos provinciais e o estabelecimento de escolas normais para a formação de professores (as) nas últimas décadas do período imperial, que passaram a ser frequentadas quase que exclusivamente por moças. Houve também a implementação dos grupos escolares, na primeira década do século XX, onde o corpo docente, neste momento, já era predominantemente feminino (STAMATTO, s.a., p. 07).

Ainda assim o lar permanecia como a principal função feminina, as escolas normais além de conteúdos como gramática, geografia, metodologia oferecia também no seu currículo disciplinas como bordado, corte e costura, eram direcionadas exclusivamente para as mulheres.

Algumas mudanças vão correndo no país, mas será que a educação acompanha esses rumos?

Com a abolição dos escravos (1888), se tem uma mudança na estrutura societária brasileira, se tem uma onda de imigrantes e a proclamação da República sob a influência dominante das oligarquias de São Paulo e Minas gerais mantendo o país numa estabilidade relativa, a nação continuava nas mãos de fazendeiros senhoriais onde o processo industrial sequer havia começado sendo o latifúndio que fornece o modelo para o movimento de industrialização. A educação se faz nesse período ainda com bases fincadas na educação de elite, ou seja, a educação continuava sendo escassa com acesso para poucos abastados da sociedade.

O governo Federal continuou a manter um único estabelecimento de ensino secundário acadêmico e poucas escolas federais de ensino superior, as quais, sendo gratuitas, representavam a sua contribuição à matrícula democrática no sistema de preparo da elite. Como todo este ensino era altamente seletivo, o aluno pobre que a ele chegava correspondia àquele aluno que, embora não pertencesse à classe dominante, possuía as qualidades pessoais necessárias para poder nela se integrar. A maior parte da matrícula se recrutava, na realidade, no ensino particular pago e destinado à classe abastada. O ensino superior, embora gratuito, ficava deste modo realmente assegurado apenas a essa classe. A seleção de sua matrícula se fazia por este modo e pela localização das escolas em apenas algumas capitais do País. Tão tranquila era esta situação que as escolas públicas de tipo acadêmico, ginásio ou colégios, que davam ingresso ao ensino superior, eram apenas uma na Capital Federal e uma nas capitais dos estados mais importantes, não havendo grande procura para a sua matrícula. Algumas delas chegavam a parecer escolas decadentes, não revelando o Estado maior preocupação em desenvolvê-las (TEIXEIRA, 2011, p. 336).

Nesse sentido continuou assim um sistema organizado da sociedade brasileira de caráter aristocrático onde ao não se dar acesso ao ensino superior, à classe dominante permaneceu despreocupada em relação a uma possível expansão educacional poder concorrer para a promoção social, ao não se oferecer a educação necessária esse medo não afligia a classe abastada da sociedade. Assim a dualidade da educação refletia a dualidade da sociedade brasileira, em uma divisão totalmente desproporcional a educação primária e vocacional ficava a cargo dos governos estaduais.

A educação para o “povo” ficava a mercê dos devaneios políticos e mandonismos da época que pouco interesse tinha em ampliar a área educacional, pois um povo analfabeto sem instrução é massa de manobra mais fácil de manipular e dominar. Já o ensino secundário médio, e superior para a “elite” ficou a cargo do Governo Federal, os dois sistemas eram independentes não criando possibilidade ou passagem de um para o outro.

O país a partir da década de 30 começa a passar por um processo de industrialização que exigia pelo menos a escolaridade mínima para os trabalhadores. O Governo começou a expandir o ensino primário mesmo que de forma decadente, mas o país não estava aparelhado para atender as reais necessidades da educação principalmente de uma classe média que vinha se formando e que exigia um nível de escolarização por parte do Estado. Teixeira (2008) resume o estado da educação nesse período:

Toda sociedade tem seus processos instintivos de defesa e de conservação. O Brasil, como país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para a sobrevivência de suas classes altas. Com a decadência do latifúndio, a fronteira que se abria às famílias empobrecidas era a da educação para as funções do estado, a política e as profissões liberais. Um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível deslocação das camadas sociais. Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico- profissionais se abriram à continuação dos estudos pelos mais capazes. No nível médio, pois, criaram-se dois tipos de escola: o secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos, e a escola normal e a técnica profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. Criados tais óbices para acesso ao ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fez, ficando deste modo assegurada às classes dominantes, mas em parte já empobrecidas, do país a oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais [...] (TEIXEIRA, 2008, p. 115).

Foi nessas condições que o ensino superior gratuito foi sendo abrangido no país na perspectiva de atender aos filhos da camada mais alta da sociedade que na época se encontrava em decadência, ou seja, o patriarcado rural. Dessa forma podemos constatar que a real tradição da educação brasileira era a de uma educação de privilégios embasada no status social. Assim tem-se que mesmo com a reforma do ensino:

As classes trabalhadoras ficaram iletradas na zona rural e mesmo em certas áreas de trabalho urbano (construção de estradas e construção civil) e nas demais áreas, sobretudo as fabris, obtido o mínimo de educação da escola primária, foram completá-la com o treino dentro da indústria, tornado mais fácil com o progresso da

mecanização da indústria. Aquele *mínimo* de educação primária geralmente não chegava ao curso completo de quatro anos. As classes trabalhadoras recrutavam-se entre os eliminados pelo sistema de reprovações. Toda a expansão da educação foi, com efeito, predominantemente a expansão do tipo seletivo de educação e, com a deterioração dos padrões desse tipo de educação, a seleção se faz realmente pelas reprovações. Pela reprovação fundada na incapacidade da escola de educar a todos, reduz a escola primária o número de alunos concluintes do currículo de quatro anos a um quarto ou a um quinto de sua matrícula inicial; depois, pelo mesmo processo, reduz a escola de segundo nível, secundária ou vocacional, o número de concluintes dos seus cursos e, afinal, o exame vestibular à universidade encerra a seleção de caráter eliminatório, chegando afinal à universidade a pequenina elite que então faz todo o seu curso quase em reprovações (TEIXEIRA, 2008, p. 346-347 grifo do autor).

E assim o seletivo e restrito sistema de seleção educacional vai reduzindo e reproduzindo a tese de que educação é para poucos e que esses poucos são escolhidos pela sua capacidade perpetuando um sistema de exclusão.

Nos anos de 50 e 60 que se segue segundo Frigotto (2010, p.41, grifos do autor),

[...] esboçou-se, na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para *reformas de base* e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. Esse processo foi abruptamente interrompido pelo *golpe militar* de 1964.

Temos, portanto um processo difícil na qual a sociedade brasileira se encontra a partir de 1964. O período da ditadura militar foi marcado pela censura, repressão, tortura, no campo político e social. O campo econômico foi marcado por forte inflação e aumento da dívida externa devido ao grande número de empréstimos contraídos com o capital estrangeiro para financiamento da ditadura e de um processo de modernização imbuído pelos governos militares. Diante da fatídica frase expressa pelo então ministro Delfim Netto que dizia ser necessário primeiro “fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”, o que se presenciou foi um grande endividamento externo e uma balança comercial desfavorável e claro uma não repartição do bolo, pois o que se teve foi uma grande concentração de renda.

No campo social presenciaram-se poucos investimentos em política social e um aumento das precárias condições de vida da população com um alarmante número de desempregos, inflação que reduz o poder de compra dos salários, tudo isso associado a uma

censura cruel demarca o período da ditadura num processo onde a democracia e a cidadania estão pouco presentes ou nem se encontram.

Sobre o sistema educacional do Brasil até 1960 era centralizado - em todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a sobrecarga do MEC²⁸. Desde 1948 até 1961 foram travadas lutas e debates para que então em 1961 se aprovasse a primeira LDB. Anísio Teixeira, foi quem impulsionou o Conselho Federal de Educação a elaborar o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE)²⁹ que visava a destinação de recursos federais para a educação. Cabe salientar que a PNE foi um instrumento de gestão que marcou o direcionamento da educação nacional. Devido ao golpe de 1964, esse plano foi engavetado e a conexão, que apareceu pela primeira vez na Constituição de 34, em seguida na de 46, dos recursos para a educação, não foi incluída na de 67.

A autora Chini (2006, p.2), assim define a política de educação no período militar,

²⁸ O Ministério da Educação (MEC), foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação (PORTAL DO MEC).

²⁹ O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010 (Lei 10.172). Além de possuir diversas metas, dificultando o foco em questões primordiais, estas não eram mensuráveis e não apresentavam, por exemplo, punições para aqueles que não cumprissem o que foi determinado. Além disso, algumas questões importantes foram vetadas pela presidência, como o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) direcionado para a educação, em 3%, em razão das dificuldades econômicas vigentes no segundo mandato do presidente em exercício; e a responsabilidade pela educação, mesmo a pública, foi colocada como uma tarefa de todos, descentralizando a responsabilidade do Estado quanto a isso – embora tal descentralização não tenha ocorrido, por exemplo, no que tange às decisões, que poderiam ser compartilhadas considerando as pontuações e vontade dos diversos segmentos sociais do nosso país. Aliás, é válido frisar que a lei referida no primeiro parágrafo deste artigo foi originada a partir da pressão social de várias entidades, predominantemente constituídas por educadores, profissionais da educação, pais de alunos e estudantes. No que se refere ao novo PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020, seu projeto de lei foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Este documento é mais sucinto, e também quantificável por estatísticas, podendo facilitar a sua execução e também fiscalização. Tal fato também permite com que ele seja discutido nas escolas, aumentando as chances de seus objetivos serem, de fato, compreendidos e também alcançados (BLOG EDUCADOR BRASIL ESCOLA).

O Regime Militar que durou 21 anos (1964-1985), caracterizou-se por um contexto de autoritarismo e violência sufocando os setores da sociedade civil, sindicatos e instituições representativas dos estudantes, sendo que as forças armadas exerceram o controle sobre o Estado, acentuando a exclusão social das classes menos privilegiadas do país, as denominadas classes populares ou classes subalternas, privilegiando o topo da pirâmide social. Nesta fase do governo militar, é constatado um elevado grau de analfabetismo e um baixo percentual de escolarização entre a população economicamente ativa do país. A política educacional brasileira, neste período, esteve articulada ao ajuste ideológico que o golpe necessitava que era combater o movimento “nacional desenvolvimentista”, para garantir o “desenvolvimento com segurança” (CHINI, 2006, p.2).

O governo federal estendeu seu apoio aos estabelecimentos de ensino privado com a criação de mecanismos de recursos financeiros para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, através da criação do Fundo Nacional da Educação (FNDE), esse fundo era retirado de orçamentos da união e da quota federal do salário da educação. É óbvio que esses fundos estariam comprometidos com a expansão do setor educacional privado. Nesta fase do governo militar foi constatado um elevado grau de analfabetismo o que denota uma despreocupação com a educação para os pobres nessa época.

O aparato legal de que a ditadura se valeu para edificar o seu sistema educacional – primeiro no âmbito do ensino superior depois no ensino de 1.º e 2.º graus e do supletivo, e ainda no quadro das suas (fracassadas) campanhas para combater o analfabetismo – bem como a realidade educacional por ele engendrada, já está bastante averiguado. Para nossos fins, interessa tão somente enfatizar os traços mais salientes da obra educacional da autocracia burguesa, deixando de lado seus aspectos menos essenciais. [...] O primeiro deles refere-se diretamente à sua funcionalidade em face do “modelo econômico” próprio à autocracia burguesa, funcionalidade verificável em dois planos: o seu aporte em termo de reproduzir no/pelo sistema educacional os mecanismos excludentes que aquele generaliza em toda a estrutura societária e a sua adequada inserção no processo de privilégio ao grande capital, como um novo direcionamento do velho problema brasileiro do financiamento da educação. Em ambos os planos, o regime autocrático burguês promoveu uma bem-sucedida refuncionalização do sistema educacional, ainda que operando por vias e condutos distintos no tratamento dos diversos graus e modalidades de ensino (NETTO, 2011, p. 61).

Para Netto (2011) é possível perceber que a política educacional da ditadura para o ensino superior se sujeitou aos interesses do capital controlando o acesso à graduação e minimizando a alocação de recursos públicos, destinados às áreas prioritárias para os monopólios. Nesse momento é possível ver em que se transformou o ensino superior brasileiro, em uma esfera de investimento capitalista privado rentável, se tornando mais tarde um “grande negócio”. “O saldo mais significativo, aqui, da política educacional da ditadura

foi à acentuada degradação da rede pública, paralela a uma inédita escala privatizante” (NETTO, 2011, p. 63).

A esse respeito Saviani (2008) destaca que houve um crescimento acelerado das instituições particulares, onde o governo se aliou ao empresariado privado concordando com a implantação do ensino pago.

De fato, ocorreu no período uma grande expansão do ensino superior. Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%. E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663 (idem, *ibid.*, p. 112). O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país (SAVIANI, 2008, p. 300).

O autor ainda afirma que além do fortalecimento do setor privado de ensino, se teve uma transformação dentro do próprio setor público invadido pela lógica privatista este passou a adotar estratégias de mercado para abertura de cursos, buscou-se aproximar o processo formativo do produtivo, adoção de parâmetros empresariais na gestão do ensino e inclusão de empresários bem sucedidos como membros de conselho universitário.

Saviani (2008) destaca que os elementos que integraram a reforma do ensino no governo militar foram: a profissionalização do ensino médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a predominância do Ministério de Planejamento em detrimento ao da Educação na organização e planificação educacional, demarcam algumas das ações nesse período.

Em 10 de outubro a 14 de novembro de 1968, foi realizado um fórum intitulado “A educação que nos convém”, realizado pelo Instituto de Estudos políticos e sociais (IPES), a iniciativa do fórum veio como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional que foi colocada em xeque com a ação de estudantes na tomada de escolas superiores como uma forma de protesto à situação em que se encontrava a educação (SAVIANI, 2008).

O fórum demarcou um encaminhamento da política educacional do país pelo conjunto de elementos e sugestões apresentadas, dando ênfase especialmente nos seguintes pontos:

[...] na “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBREAL (SAVIANI, 2008, p. 296-297).

Saviani (2008) destaca que os empresários ligados ao IPES, recebiam empréstimos e celebravam acordos com os Estados Unidos para financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), configurando uma orientação produtivista da educação. O marco dessa fase se dá quando em 1969 entra em vigor a lei da reforma universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968). Também foi aprovada em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que “[...] unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 298).

Essa lógica produtivista da educação se mantém como hegemônica, sendo que orientou a elaboração da LDB de 1996, e do Plano Nacional de Educação de 2001. Outro elemento apontado por Saviani (2008), é o favorecimento a privatização do ensino, na qual o governo reduziu progressivamente os recursos aplicados na educação, paralelo a esse movimento o governo sinaliza na Constituição de 1967 o apoio à iniciativa privada ao “[...] estipular, no §2º do artigo 168: ‘Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176)’” (SAVIANI, 2008, p. 299).

Outro ponto gritante no tocante a educação durante o período militar foi à relativização do princípio da gratuidade do ensino, onde na emenda de 1969 está descrito que: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no

superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará (artigo 176, §3º, inciso IV)” (SAVIANI, 2008, p. 299).

Romanelli (2014) traz que, a relação que o sistema educacional pode manter com o desenvolvimento da sociedade são de duas ordens:

- 1) A escola pode ser tida como fator de mudança social, onde a educação é tida como fator de desenvolvimento, não sendo expandida apenas para cumprir uma demanda, mas por orientar essa demanda, orientando-se pelas necessidades reais do desenvolvimento.
- 2) O sistema escolar se mantém inerte ao desenvolvimento e somente se expande mediante pressão da demanda efetiva. A escola é mantida em atraso em relação ao desenvolvimento, sendo a demanda que comanda a expansão.

Dessa forma podemos perceber que a educação na sociedade brasileira apresenta traços característicos de uma educação que se encontra sempre em atraso em relação ao desenvolvimento, mantida em segundo plano como apêndice de atendimento de uma necessidade populacional, e não pensada de forma abrangente, mas imediata para atender a uma necessidade emergente. Por isso temos uma escola que cresce devido ao aumento da sua procura proporcionado pelo forte processo de urbanização e modernização da sociedade brasileira, mas que na sua estrutura não sofre alterações nem mudanças substanciais a ponto de oferecer qualitativamente e quantitativamente o ensino de que a sociedade carecia e carece (ROMANELLI, 2014). Sobre esse aspecto nos esclarece a autora:

Um dos aspectos que mais evidenciam a falta de coerência interna do sistema educacional brasileiro é o seu baixo rendimento, o qual se mede por sua capacidade de assegurar o acesso da população escolar de nível elementar de ensino aos níveis médios e superior. O alto grau de seletividade do sistema, “peneirando” a maior parte da população que nele ingresse, no decorrer da vida escolar, faz com que exista enorme descompasso entre os diferentes níveis e, sob alguns aspectos, num mesmo nível, entre as várias séries que o compõem. [...] vivemos um grande paradoxo: ao mesmo tempo que o crescimento da demanda efetiva de educação pressiona o sistema, para que este abra amplamente suas portas a uma massa, dia a dia mais numerosa, ele se fecha em si mesmo, acolhendo apenas parte da população e, depois selecionando ainda mais essas parte privilegiada [...] (ROMANELLI, 2014, p. 91).

Almeida (2004) destaca que a educação deve fazer parte da vida do indivíduo desde o seu nascimento, constituindo-se como parte fundamental do seu desenvolvimento social e

cultural, ou seja, é preciso que as diretrizes educacionais deem conta de assegurar uma educação realmente responsável, de qualidade e que busque realmente a emancipação do sujeito enquanto ser político e social.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), proclamada após o longo movimento pela redemocratização do país, buscou implantar mudanças e compromissos, como a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. As mais diferentes literaturas têm demonstrado que a Constituição Federal de 1988, “garantiu” a educação como direito de todos, sendo dever do Estado oferecer educação pública de qualidade. Essa obrigação fica então na responsabilidade Estadual, Municipal e Federal.

Torna-se aqui fundamental trazer à tona o que reza a Constituição Federal a respeito da educação, circunscrita no título VIII – Da Ordem Social- Capítulo III- Seção I. A CF/88 em seu artigo 205 traz que a educação é direito de todos os brasileiros e dever do Estado e da família e que a mesma será garantida e estimulada com o apoio da sociedade, buscando o desenvolvimento pleno das pessoas às preparando para exercer a cidadania e as qualificando para o trabalho.

No artigo 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios” :

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia do padrão de qualidade; VIII- piso salarial profissional nacional para profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei (BRASIL, 1988, p.56).

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988 inova no âmbito da formulação da gratuidade do ensino, garantido em todos os níveis da rede pública estendendo-se para o ensino médio, que era tratado nas Constituições anteriores como exceção e, o ensino superior, nem chegou a ser considerado nas Cartas anteriores.

Outro artigo que se torna indispensável nesse contexto é o artigo 208, pois, evidencia o Direito à Educação colocando que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV –educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;V - acesso aos níveis mais elevados do ensino,da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escola, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

No segundo item do artigo 208, é possível ver que a alteração feita pela EC nº 14/1996 para “progressiva universalização do ensino médio gratuito” de certa forma diminui a responsabilidade e o compromisso do Estado para com a implementação deste nível de ensino como educação obrigatória. Porém, para Oliveira (1999) isso tem pouco efeito prático, pois o principal elemento do desenvolvimento deste nível de ensino deve ser a ordem do fluxo no ensino fundamental e a conseqüente pressão popular para a sua expansão.

Outro artigo que deve ser destacado aqui é o artigo 211 que diz que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Os incisos desse artigo rezam que:

[...] a União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio; Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório; a educação básica pública atenderá prioritariamente o ensino regular (BRASIL, 1988, p.57).

Já o artigo 214 dessa seção afirma que a lei constituirá o plano nacional de educação, de duração decenal, com vistas a articular o sistema de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzem a:

I- a erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB) (BRASIL, 1988).

Percebemos assim que ao longo de décadas a educação tem sido pensada de cima para baixo, e que as conquistas que foram obtidas foram a passos lentos. Mesmo com a Constituição de 88, que traz em lei a universalização do ensino, não deu conta de erradicar o analfabetismo, nem de incluir todos os cidadãos em escolas.

Em 1990 a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, impulsionou a criação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 (que se mostrou ineficaz, por tratar apenas da educação fundamental) durante o Governo Itamar Franco. Esse Plano Decenal de Educação para Todos foi ineficiente também pelo fato de não “tirar do papel” o projeto de identificar dificuldades para à universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo.

O que se percebe, porém são contradições entre o que é proposto na Constituição Federal de 1988 no âmbito da educação e as configurações das políticas sociais no contexto da contra-reforma neoliberal nos governos de Fernando Collor à Fernando Henrique Cardoso.

Souza (2012) afirma que as propostas neoliberais se fortaleciam no Brasil desde os anos de 1980 e ganhavam na década de 1990, outra visibilidade, pois começaram a incentivar as reformas estruturais, inclusive de cunho institucional. O governo FHC fez por implementar de vez o neoliberalismo no Brasil, pois já era possível ver que em um ritmo consideravelmente rápido cresciam-se as privatizações das empresas públicas, eram claras as políticas de cortes de gastos públicos e desregulamentação do mercado de trabalho, via-se também um grande número de importações, o que desfavorecia ainda mais as indústrias brasileira.

Moura (2013, p. 486) afirma que o ajuste neoliberal representa a perda de direitos, pois ele prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento das conquistas sociais. Desta forma, visa fortalecer o processo de acumulação de riquezas via “exploração do trabalho, negação de direitos adquiridos e privatização de políticas e bens públicos”. A autora acredita que o Brasil possui um mercado de trabalho precarizado e caracterizado por medidas frágeis

de proteção social. E que por essa razão, a subordinação econômica beneficia a implantação da política neoliberal no país, que dá início a um processo de desmobilização social com ideologias conformistas e “desmonte” dos direitos sociais, “excluindo” os indivíduos incapazes de prover sua subsistência. Portanto, pode-se reafirmar que o contexto neoliberal trouxe privatizações e redução de direitos e conseqüentemente o aumento das expressões da questão social.

O neoliberalismo provoca uma segmentação social, formando grupos conforme sua condição de prover ou não o acesso a serviços, que de maneira superficial e discriminatória podem ser caracterizadas como população consumidora e população “extremamente pobre”. Tais aspectos representam a negação da conquista de direitos, ignorando a luta da sociedade brasileira nos anos de 1980 para que se avançasse no que diz respeito aos direitos sociais (MOURA, 2013, p. 491).

Segundo Silva (2010) a influência neoliberal tem sido muito forte no Brasil, logo, como já dito, a educação foi e ainda é alvo essencial para a propagação desses ideais neoliberais. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para entrar no mercado e funcionar como mercadoria.

Portanto, o neoliberalismo coloca a escola no âmbito do mercado, tirando, assim, o conteúdo político de cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. Com essa visão neoliberal de que os pais e alunos são consumidores da educação surge uma competição para a melhor oferta educacional entre as escolas. Segundo as diretrizes do Banco Mundial aconselha os países emergentes a reduzir os investimentos na educação pública, o que obriga de certa forma os pais a procurarem escolas privadas para seus filhos, transformando a escola em uma empresa.

Temos que a educação atualmente vem passando por um processo de mercantilização, o que se presencia é um retrocesso, pois a educação brasileira vem sendo cada vez mais privatizada.

É procedente, pois, reconhecer que o favorecimento da iniciativa privada se constitui em mais um legado que nos foi deixado pelo regime militar e que vem se acentuando na última década. A tal ponto que, como assinala Fernando Rodrigues, em sua coluna na *Folha de S. Paulo* de 09/05/2007, o governo Lula também vem aprofundando “sua aposta no ensino superior privado”. Refere-se ele ao Projeto de Lei n. 920, enviado ao Congresso em 30 de abril, que “é uma mãe para esses estabelecimentos universitários”. Com cerca de 2 mil escolas, o setor privado “deve mais de R\$ 1 bilhão em impostos atrasados” que, pelo projeto apresentado, poderão ser pagos em 120 parcelas mensais, com juros à taxa SELIC de 12,5%. Além disso,

as “dívidas fiscais vencidas e já protestadas” poderão ser trocadas por “matrículas de estudantes vindos do sistema do crédito educativo”, cuja “conta passa de R\$ 2,5 bilhões”. E Rodrigues assim arremata sua coluna: “Não há na proposta uma exigência sobre o padrão educacional das faculdades privadas para receberem os benefícios. Ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo. Lula assim reforça esse curioso oxímoro da economia brasileira, o ‘capitalismo sem risco’” (RODRIGUES, 2007, p. A-2 apud SAVIANI, 2008, p. 301).

Apesar de ver algumas medidas que são tomadas no âmbito da educação no país ainda assim o que se presencia é uma pedagogia que expressa uma intensa expansão da lógica de mercado no âmbito das políticas públicas. O financiamento da educação continua sendo uma alternativa tomada pelo governo, com definição de metas e criação de indicadores quantitativos com foco delimitados que não resolvem o problema a ser enfrentado. Assim, temos algumas medidas que foram tomadas recentemente no âmbito da educação e que confirmam essas características como afirma Almeida (2011, p. 20):

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da educação (PDE) se deu em 24 de abril de 2007 sob circunstâncias bem particulares. [...] Trata-se de um plano bastante abrangente e que envolve todos os níveis de educação. Dentre eles as ações diretamente relacionadas à educação básica estão: “FUNDEB”; “Plano de metas do PDE- ideb”; “Piso do Magistério”; “Formação”; “Transporte Escolar”; “Luz para Todos”; “Saúde nas Escolas”; “Guia das Tecnologias Educacionais”; “Educação”; “Mais Educação”; “Coleção Educadores”; “Inclusão Digital”; “Conteúdos Educacionais”; “Livre do Analfabetismo”; “PDE Escola”; “Proinfância”; “Provinha Brasil”; “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”; “Gosto de ler”; “Biblioteca na Escola”; “Brasil Alfabetizado”; e “Literatura para Todos”, contemplando ações votadas para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. [...] O marco mais recente da política educacional está relacionado ao investimento do Governo Federal na elaboração do novo “Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020”. O conselho Nacional de Educação (CNE) através da Portaria nº 10, de 06 de agosto de 2009, dá publicidade ao documento produzido pela comissão pela comissão Bicameral visando subsidiar a elaboração do Plano. Este documento foi realizado como referência para a realização das conferências municipais e estaduais de educação ao longo de 2009 e que deveriam levantar um conjunto de propostas para a elaboração do Plano Nacional [...] (ALMEIDA, 2011, p. 19-20).

“Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (BIANCHETTI, 2001, p. 96). A educação está sendo entregue ao domínio do capital, o progressivo aumento das privatizações, busca-se cada vez menos o Estado e mais o mercado, os setores mais afetados com o ajuste são os relacionados com as políticas sociais que, “[...] dentro da concepção neoliberal, não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso significaria um desequilíbrio

nas condições dos indivíduos, um aumento de gastos que levaria novamente à crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade individual” (BIANCHETTI, 2001, p. 111).

O Neoliberalismo acarreta grandes consequências para a educação onde dentre os fatores se tem a não aplicação de recursos no âmbito educacional e descumprimento de leis que garantem a educação gratuita e de qualidade, privatização do ensino e das universidades valorizando a iniciativa privada, adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas dentre outros fatores. Isso nos leva a certificar que a educação é oferecida, atualmente como uma mercadoria e que a escola tornou-se mais uma empresa lucrativa para o capital na qual se paga pelo serviço. Temos que a lógica de quem quer educação de qualidade deve pagar pela mesma nunca esteve mais presente, vemos, portanto, cada vez mais um processo de precarização do ensino educacional.

É espantoso perceber que em um mundo cada vez mais desenvolvido e globalizado o acesso à educação seja ainda escasso, dados comprovam que “125 milhões de crianças no mundo não frequentam a escola sendo que dois terços deste número são meninas e que um em cada quatro adultos nos países em desenvolvimento não sabe ler ou escrever, sendo que dois terços deste percentual são mulheres” (MITTLER, 2002, p.11).

Como assinala Moreira (2006) o Brasil investe pouco em educação, a Organização para cooperação e desenvolvimento (OCDE) mostra que a media internacional para investimento na educação é de 4,9% do Produto Interno Bruto (PIB) e que o governo brasileiro aplica apenas 4,3%. Outro fator de disparidade é a diferença do investimento para os anos iniciais de estudo se comparado com o superior o que denota uma não preocupação coma educação básica e o ensino médio base necessária para qualquer aluno, assim temos que o custo médio anual do aluno no ensino fundamental é de R\$ 905,00; no ensino médio, R\$ 950,00 e no superior, R\$ 11.480,00.

Outros dados preocupantes que Moreira (2006) traz em relação à educação no nosso país é que temos 40 milhões de jovens fora da escola e 16 milhões de analfabetos plenos somos o sétimo país do mundo com maior índice de analfabetos. Temos 34,6 mil escolas sem luz, 50,9 mil estabelecimentos de ensino possuem apenas uma sala de aula, e apenas 20 mil unidades educacionais possuem laboratórios de informática, e tão somente 22,6 mil têm acesso à internet. Segundo Moreira (2006), há uma universalização de acesso ao ensino

básico, mas, no superior, apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos conseguem chegar à universidade.

Milena Carvalho na folha sobre educação do jornal eletrônico IG São Paulo em 26 de dezembro de 2015, assinala que o Brasil ainda tem 3,8 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos fora da escola. No Enem de 2014, 529 mil estudantes brasileiros tiraram zero na redação, o que demonstra um déficit no ensino. De 1 em cada 4 professores da rede pública do país trabalha em regime temporário, segundo estudo do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), não tendo direitos trabalhistas completo, nem dedicação total ao trabalho pois precisam de outro emprego para completar renda, devido ao fator do baixo salário. Em 2015 a lei do Piso salarial dos professores da rede estadual de ensino subiu para R\$1.918 reais por 40 horas de trabalho por semana, criada em 2008 a lei não é cumprida por 3 redes estaduais sendo MG, RS e RO.

Mas cabe destacar aqui alguns progressos da educação no nosso país, tivemos a aprovação da Lei nº 10.832/03 que rezava sobre o Salário-Educação, essa lei possibilitou a partir de 2004, a transferência direta de recursos, que antes eram repassados aos estados e ao Distrito Federal como “cota estadual”, agora são feitas diretamente aos municípios, como “cota municipal”. O governo Lula também investiu na capacitação de professores da educação básica através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e qualificação de diretores de escolas e democratização da gestão escolar através da Escola de Gestores. Houve também a criação do Programa Nacional do Livro Didático que se destinou aos alunos do ensino médio.

Outro programa do âmbito educacional que foi e ainda é muito importante para o Brasil foi à ampliação do ensino universitário federal, dentro de três anos foram instituídas quatro novas universidades públicas federais além de terem sido criados ou ampliados 42 campus em todo o país. A criação do Programa Universidade para todos (ProUni), foi outro passo de extrema relevância no mandato de Lula, pois esse, oferece bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda, para que os mesmos possam fazer cursos de graduação em universidades privadas, com ou sem fins lucrativos. Também passamos a ter as cotas raciais e sociais nas universidades federais a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, prevê reserva de vagas em instituições e universidades públicas. Segundo a lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

[...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

De acordo com o jornal eletrônico G1³⁰ em 2013, no primeiro ano de vigência da nova norma, 50.937 estudantes negros se matricularam por meio da cota racial. Em 2014, esse número subiu para 60.731. Até o fim de 2015 o total de negros matriculados em instituições federais, deve ser de cerca de 150 mil. As cotas raciais e sociais, já garantiu a matrícula de 111.668 estudantes negros no ensino superior segundo dados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir/PR).

Cabe ressaltar que também foi promulgada em 9 de junho de 2014 a lei 12.990 que estabelece 20% das vagas em concurso público ao negros para provimento de cargo efetivos e empregos públicos.

Nos anos de 2003 e 2004, foram contratados 2.344 professores para trabalharem nas universidades federais. Em 2005 tivemos a ampliação do ensino fundamental para nove anos com início das crianças na escola aos seis anos de idade, o que resultou em um aumento na taxa de escolarização por faixa etária.

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como forma de “indicador de qualidade” na educação. Com base nos diagnósticos dos indicadores do IDEB, o MEC se dispôs a dar apoio aos municípios com a qualidade de ensino insatisfatória. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os

³⁰ Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/em-2-anos-lei-de-cotas-garantiu-111-mil-vagas-de-graduacao-para-negros.html>>.

municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

Cabe destacar o avanço que a política educacional brasileira teve no que diz respeito à educação inclusiva ao garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência. Em 2005, o Brasil tomou medidas para incluir nos sistemas educacionais todos os alunos com deficiência, sendo que, a partir do ano 2006, foram criadas as salas de recursos multifuncionais³¹ por todo o território nacional, em que o Ministério da Educação lançou um documento que, entre outras coisas, apresentava o conceito desse novo espaço de atendimento (JUNIOR;TOSTA, 2012)

Em 2007 o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, estabelece as seguintes ações:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada BPC (BRASIL, 2010, p. 15).

Em 2008, temos a promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que reafirma a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, integrada a proposta pedagógica o Atendimento educacional especializado (AEE), complementa a formação dos alunos, mas não é substitutiva a escolarização, sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (JUNIOR;TOSTA, 2012). Sabe-se que a política nacional de educação especial, possui elementos diversos que ainda precisa ser melhorado em relação à educação inclusiva, mas esse é um debate que não iremos nos aprofundar por uma questão de proposta metodológica.

Podemos salientar que a política educacional brasileira foi e ainda é cheia de desafios, muitas conquistas foram alcançadas por meio de luta da classe trabalhadora e dos segmentos empenhados na luta educacional, almejando algumas conquistas, mas sabemos que muito ainda há por ser feito.

³¹ “As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p.13).

A educação sempre esteve presente nos discursos políticos como item necessário para a transformação do país, mas nunca recebeu por parte dos governantes a atenção necessária e os investimentos necessários para sua transformação. Percebemos, portanto que a educação historicamente na sociedade brasileira foi sinônimo de exclusão. Assim temos, segundo Frigotto (2010, p.39),

[...] até hoje, uma cultura que escamoteia os conflitos, as crises, embora a sociedade viva em crises e em conflitos. Sob o paternalismo e clientelismo, dilui-se o conflito capital-trabalho, minimiza-se a desigualdade social e aprofunda a discriminação racial. Faz-se a apologia da conciliação e da harmonia “balofá”. O próprio sistema intelectual dominante desenvolve-se com uma postura marcante de desenraizamento.

Temos assim uma escola que historicamente exerceu nessa sociedade um marco de separação e segregação. Uma escola historicamente criada sob vieses excludentes, funcional a uma relação de poder estabelecida, sendo, portanto, um espaço de transmitir ideologias dominantes que são impingidas ao grupo inferior. A respeito do papel dominante da escola nos esclarece Althusser (1985, p. 32):

O papel dominante cabe à escola, se bem que sua música seja silenciosa. Ela recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais “vulnerável”, inculcando-lhes saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (linguagem, cálculo, ciência, etc.) e mesmo a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo, filosofia). [...] Grande parte dessa ideologia se aprende fora da escola, Mas nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe, durante tantos anos, dessa audiência obrigatória (...) 5 a 6 dias em cada 7, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista .

Portanto, vamos percebendo que a escola vai gestando um processo de separação, por meio de seus códigos e símbolos vai estabelecendo méritos, repassando normas e lugares dos indivíduos nessa sociedade (estabelecendo entre os que conseguem e os que não conseguem), não se buscando entender as causas dos fenômenos da vida dos indivíduos e suas particularidades, apenas naturalizando os fatos. A cultura (monocultural) escolar ao estar impregnada de uma representação padronizada da igualdade “onde todos são tratados como iguais”, preconceitos e diferentes formas de discriminação se apresentam no âmbito escolar e são negligenciados, onde esta acaba por servir como palco de reprodução dos padrões de conduta reforçadores dos processos discriminatórios nessa sociedade.

Dessa forma, percebemos um processo de naturalização das desigualdades dentro do âmbito escolar. É preciso, porém, analisar esses fatores que geram exclusão, desigualdade dentre outros, entender como se gesta esses processos excludentes é o primeiro ponto para entendermos a educação escolar e enfrentar suas dicotomias e distinções entre sujeitos.

A diversidade, portanto, não é aceita e vista como um problema no âmbito escolar, assim,

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2000, p. 80).

A escola enquanto aliada a um processo de regulação social, baseada na representação hegemônica de um modelo padrão que dita regras, formas de comportamento, hábitos e privilégios traz uma conotação estereotipada onde a diferença é vista e não aceita devendo nesse caso ser corrigida para se adequar ao padrão de normalização. A escola, portanto ainda não se encontra aberta para a diversidade cultural e as diferenças sociais, sexuais, étnicas, de gênero e de raça sendo ainda palco de manifestações de preconceitos e discriminação de diversos tipos. Cabe, portanto, aprofundamos um pouco mais e entender melhor sobre as formas de preconceito e sua manifestação por meio da discriminação na escola.

3 SOCIEDADE E OS REFLEXOS DA DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA

Vimos no primeiro capítulo que educação e cultura estão imbricadas uma na outra, o homem ao se constituir como ser social nas suas relações vai criando a sua própria cultura, e a educação é um dos meios de se passar as novas gerações essa cultura. Temos que a cultura permeia a educação, nesse caso a instituição escolar é um espaço sociocultural e como tal é perpassada por todas as relações contraditórias presentes no contexto societário.

Analizamos, portanto como as relações de poder hegemônicas presentes nessa sociedade geram exclusões e segregações e que a escola como expressão da cultura, ideologia e ações de determinada sociedade acaba por reproduzir traços hegemônicos e padrões culturais normatizadores, que não aceita a diferença e reproduz uma cultura monocultural do mesmo e não do diverso. Percebemos no item 2.3 como historicamente a nossa escola veio a serviço de um padrão cultural societário brasileiro que sempre excluiu a massa, onde a educação possuía um caráter histórico de privilegio de classes abastadas. Vimos assim como essa escola é herdeira de padrões de conduta que reforça ações de discriminação ao segregar ao excluir determinados grupos que não se encaixam em seu modelo padrão hegemônico.

Temos assim que cabe analisar de forma mais profunda o processo de preconceito e desigualdade em nossa sociedade identificando como ele se manifesta em nossa escola e como são vistos e tratados com enfoque nas questões de gênero e sexualidade.

3.1 Educação, desigualdade e preconceito

O preconceito é causa e consequência de uma realidade social, econômica e cultural presente na sociedade. Para Candau (2003) os preconceitos são construídos historicamente e se encontram presentes em nossa percepção, emoção, ou seja no nosso olhar e formas de ver a realidade. Por fazerem parte do nosso processo de socialização é difícil erradicá-los do pensamento, além do fato de que os preconceitos estão enraizados em todas as culturas sendo

utilizado como justificativa para tratamentos e ações desiguais em relação a determinados grupos ou a pessoas individualmente.

Existe uma relação estreita entre preconceito e discriminação Candau (2003), ressalta que o preconceito é uma ideia uma forma de pensar que leva a comportamentos e práticas concretas discriminatórias que serve para manter a distância social entre determinados grupos. Por isso muitas vezes encontra-se carregado de ambiguidades e sutilezas sendo complexo seu desvelamento perante os indivíduos.

Preconceito é uma palavra utilizada para indicar uma predisposição negativa contra alguém ou alguma coisa, mas é também identificado como um sentimento hostil dirigido a um grupo específico, sem que haja uma justificativa clara e objetiva para isso- há, portanto, aqueles, que são vítimas desse sentimento hostil (DÓRIA, 2008, p. 25).

Ao longo da história podemos perceber como o preconceito veio sendo produzido e reproduzido incisivamente, em sucessivas situações de verdadeira barbárie social, que denotam a extrema selvageria de ações embasadas sobre o estigma do preconceito. A esse respeito nos relata Doria (2008, 36-37 grifo do autor),

[...] o preconceito assumiu muitas facetas ao longo da história. Os gregos antigos julgavam que todos aqueles que não falavam sua língua eram bárbaros. Os gregos porém foram suplantados pelos romanos, e estes também julgaram inferiores os que não falavam latim e não possuíam o seu sistema de leis: essa foi uma justificativa para seu expansionismo, seu domínio sobre outros povos. O cristianismo trouxe, por sua vez, a perseguição aos pagãos, judeus mulçumanos e hereges, a chamada Inquisição. “Cristão- novo”, em Portugal, era o judeu que se convertia para assegurar sua sobrevivência. A partir do século XV, o expansionismo europeu se firmou com a criação de colônias de exploração em todos os cantos do mundo: América, África e Ásia. Isso ocorreu à ampliação do comércio e ao surgimento de uma nova mentalidade: a capitalista. Tratava-se de obter o máximo de lucro. E como obtê-lo? Através do trabalho escravo. E como justifica-lo? Apelando para inferioridade dos outros povos, principalmente do povo africano, que era para o capitalista de então simplesmente uma mercadoria: algo a ser comercializado, vendido, exportado. A cor da pele foi um fator essencial para esse processo.

Ainda no século XX, se presenciou várias pesquisas científicas com o intuito de demarcar e ressaltar a importância e superioridade da “raça branca” em detrimento de outras raças. No que diz respeito ao Brasil tínhamos uma sociedade marcada pela separação/ divisão de classes, com a abolição da escravidão o negro foi renegado socialmente e muitos eram o interesse em demarcar essa dita inferioridade do negro escravo sob a ideologia do “racismo científico”, estudos que procuravam demonstrar pelo tamanho do crânio ou por meio de

outras características físicas que o negro era inferior ao branco. Dória (2008, p.37-38) ressalta que:

Os bandeirantes brasileiros eliminaram, em 50 anos, 1 milhão de índios; e, da África, foram negociados para a América, em 300 anos de escravidão, mais de 20 milhões de pessoas. Um dos argumentos era que esses povos deveriam se tornar civilizados; outro argumento era que eles deveriam se tornar cristãos. Pode-se imaginar que, com o fim da escravidão, essa mentalidade acabou. Ledo engano! Até o século XIX, quando houve a abolição em muitos países, incluindo o Brasil, não havia muita preocupação em relação ao negro: sua condição de escravo já dizia tudo, e ele não ameaçava o branco. Com a libertação, surgiu uma questão de fundo cultural e econômico: qual seria a posição do negro na nova sociedade? Séculos de escravidão não podiam ser ignorados, e os brancos (europeus como inglês Buckle e o Frances Gobineau) criaram teorias que demonstravam a inferioridade do negro: o chamado “racismo científico”.

A sociedade, portanto continuava dividida entre brancos e negros superiores e inferiores. Segundo Dória (2008), a preocupação dos pensadores intelectuais brasileiros sobre a situação do negro na sociedade brasileira nos fins do século XIX, pós libertação da escravatura era forte a ponto de muitos aderirem ao racismo científico e quererem branquear o Brasil através da imigração europeia. Para Dória (2008), o racismo científico, era uma ideologia que permitia a continuidade do sistema econômico colonial (que justificava a qualquer custo a exploração para manutenção do comércio e dos lucros) .

Segundo Dória (2008), continuamos a presenciar na história da humanidade o racismo em suas mais terríveis manifestações o segregacionismo (apartheid, na África do Sul) e o genocídio (Alemanha nazista).

Como podemos perceber a problemática do preconceito e da discriminação tem raízes históricas. Atualmente percebemos que a forma de manifestação da discriminação mudou, pois temos um processo que frente às questões de classe, gênero raça dentre outros vem se atualizando na sociedade através do encobrimento e da dissimulação. No Brasil, por exemplo, temos o mito da *democracia racial*³² que estabelece um preconceito sutil disfarçado, a idéia de que no Brasil não há preconceito racial é baseado numa lógica de que as diferentes raças aqui presentes foram se integrando socialmente numa harmoniosidade.

O fato é que a escravidão marcou e marca as relações sociais em nosso país. “A escravidão imposta ao povo negro, durante séculos, não só deixou incrustado o racismo na

³² “[...] a democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções e desigualdades entre as *três raças* formadoras da sociedade brasileira (a negra, a indígena e a branca), afirmando que existe igualdade entre elas. Elimina-se, assim, o conflito, continuando-se a se perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que as diferentes posições hierárquicas entre elas devem-se à capacidade e ao empenho dos indivíduos. Esta idéia disseminou-se no imaginário social, contribuindo para que o corpo social não se reconhecesse como uma sociedade hierarquizadora e discriminadora” (CANDAU, 2003, p. 20).

nossa história como e constituiu um padrão de dominação que ainda não foi superado [...]” (CANDAUI, 2003, p. 21). Temos assim ainda presente na sociedade num inconsciente coletivo à ideia de inferioridade do negro que se manifesta num preconceito sutil e disfarçado (CANDAUI, 2003).

Assim temos que, historicamente as mulheres³³ e os negros foram e ainda continuam a serem atingidos por condutas discriminatórias. E são forçados a continuar lutando por seus direitos. Alguns dados nos mostram a veracidade da desigualdade em nosso país.

O censo 2010 do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) demonstra que o percentual de pardos e negros aumentou se comparado com o censo de 2000. Temos que o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas) em 2010. A proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Esse resultado também aponta que a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros).

Esses resultados não são apenas uma demonstração de que a população está deixando de ser racista, e que isso resulta no fato de pessoas negras e pardas se sentirem mais a vontade para se auto declararem como tal, mas na verdade o que temos é que as demandas desta população começaram a fazer parte da agenda política e ações como (cotas para negros nas universidades), movimentos sociais que tem influenciado cada vez mais um processo de inserção na esfera pública o que possibilitou um recenseamento com maior clareza.

O censo de 2010 demonstra ainda uma grande exclusão no que diz respeito ao acesso ao ensino apontando a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino superior. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos.

³³ “As relações de *gênero* ainda estão marcadas pela desigualdade e pela hierarquização baseada na diferença entre os sexos e legitimada pela superioridade do masculino sobre o feminino e do heterossexual como forma de viver a sexualidade. A predominância do sistema patriarcal, vigente até hoje e profundamente impregnado nas relações sociais, contribui para perpetuar diferentes formas de preconceito e discriminação em relação à mulher” (CANDAUI, 2003, p.23 grifo do autor).

Tabela 1- Média de Anos de Estudo por pessoa-Brasil e regiões de 1995 a 2013.

Média de Anos de Estudo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Sexo, segundo Cor/Raça e Localização do Domicílio - Brasil e Regiões, 1995 a 2013

Cor/Raça e Localização do Domicílio	Região	Total																
		1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Total	Brasil	5,5	5,7	5,7	5,9	6,1	6,4	6,5	6,7	6,8	6,9	7,1	7,3	7,4	7,5	7,7	7,9	8,0
	Norte	5,5	5,7	5,7	5,8	6,1	6,3	6,5	6,7	6,2	6,4	6,6	6,7	6,9	7,0	7,1	7,4	7,5
	Nordeste	4,1	4,3	4,3	4,5	4,6	4,9	5,1	5,3	5,5	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9
	Sudeste	6,2	6,4	6,4	6,6	6,7	7,1	7,2	7,4	7,5	7,6	7,8	8,0	8,1	8,2	8,3	8,5	8,6
	Sul	5,9	6,1	6,2	6,3	6,5	6,8	7,0	7,2	7,3	7,4	7,6	7,6	7,8	7,9	8,0	8,2	8,3
	Centro-Oeste	5,7	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,8	6,9	7,1	7,2	7,4	7,5	7,7	7,9	8,1	8,3	8,4
Branca	Brasil	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,1	8,3	8,4	8,5	8,8	8,8
	Norte	6,6	6,8	6,7	6,8	7,1	7,3	7,4	7,6	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,0	8,3	8,5
	Nordeste	5,1	5,2	5,4	5,7	5,6	6,0	6,1	6,3	6,3	6,6	6,7	6,9	7,1	7,3	7,3	7,6	7,7
	Sudeste	6,8	7,0	7,1	7,3	7,4	7,7	7,8	8,0	8,2	8,3	8,5	8,6	8,7	8,9	9,0	9,2	9,3
	Sul	6,2	6,3	6,4	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,6	7,7	7,9	7,9	8,2	8,2	8,3	8,5	8,6
	Centro-Oeste	6,5	6,7	6,8	7,0	7,1	7,5	7,7	7,8	7,9	8,0	8,3	8,4	8,5	8,6	8,9	9,1	9,2
Negra	Brasil	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1	7,2
	Norte	5,1	5,2	5,3	5,4	5,7	5,9	6,1	6,3	5,8	6,1	6,3	6,4	6,6	6,7	6,8	7,1	7,2
	Nordeste	3,6	3,8	3,8	4,0	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	5,2	5,5	5,6	5,9	6,0	6,2	6,4	6,5
	Sudeste	4,9	5,1	5,1	5,4	5,5	5,9	6,1	6,3	6,5	6,7	6,8	7,0	7,1	7,2	7,5	7,7	7,7
	Sul	4,3	4,5	4,5	4,8	4,9	5,3	5,5	5,8	5,8	6,0	6,2	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1
	Centro-Oeste	4,9	5,0	5,2	5,4	5,5	5,7	6,0	6,2	6,4	6,6	6,7	6,8	7,1	7,3	7,6	7,7	7,8
Urbano	Urbano	6,1	6,3	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,2	7,4	7,5	7,7	7,8	7,9	8,0	8,2	8,4	8,4
	Rural	2,9	3,1	3,1	3,3	3,5	3,4	3,6	3,8	4,0	4,1	4,3	4,5	4,7	4,8	4,8	5,1	5,2

Fonte: IBGE/PNAD
Elaboração: IPEA/DISOC

A presente tabela do IPEA/ IBGE, nos mostra a disparidade entre anos de estudos da população branca e negra em nosso país. Podemos perceber que os negros possuem menos anos de escolaridade, isso demarca um caráter desigual no que diz respeito ao acesso a educação. Esses dados apresentam uma diferença também na localização dos domicílios, onde percebemos que ainda a população urbana apresenta maior média de anos de estudos do que a população rural.

Em 1995, 15,5% da população com 15 anos ou mais de idade não sabia ler nem escrever; este percentual caiu para 9,7% em 2009. No entanto, neste mesmo ano, encontram-se, na região Nordeste, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos. Na área rural nordestina, identifica-se que 32,6% das pessoas não tiveram acesso à educação formal. Observa-se que a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade aumentou de 5,5 anos, em 1995, para 7,5 anos, em 2009, representando um aumento de 2 anos no período. Considerando-se a população negra, identifica-se um aumento de 2,4 anos no mesmo intervalo, o que não representa ainda o rompimento das desigualdades: em 2009, os/as negros/as tinham 6,7 anos de estudos, contra 8,4 anos da população branca.” (IPEA, 2011, p. 21).

Pelos dados do IPEA podemos perceber a persistência das desigualdades educacionais. Em relação aos problemas de preconceito de gênero em nossa sociedade podemos perceber que o sistema educacional reproduz, algumas estruturas de poder presentes na sociedade de

privilégios de um sexo em detrimento do outro. Nas relações escolares podemos perceber isso nos materiais didáticos, ao relacionar comportamentos de meninas e de meninos a critérios e parâmetros normalizadores, realiza-se associações do sexo biológico a comportamentos tidos como naturais desse sexo (masculinidade/agressividade) e (feminilidade/ sensibilidade-afetividade). Dessa forma os professores vão enquadrando seus alunos pelo comportamento e manifestação de sentimentos e atitudes como se fosse padrão meninas serem mais comportadas mais organizadas e meninos serem mais ousados e com espírito de liderança.

Faz-se necessário desconstruir no espaço escolar essa separação de gênero trabalhando com os alunos não a superioridade de um sexo sobre o outro, mas o sentido de igualdade, construção coletiva, capacidades igualmente construídas e desenvolvidas. É preciso trabalhar para o combate a estereótipos de gênero presentes na sociedade e arraigados ao machismo padrão social e cultural dominante que leva a fenômenos como violência contra a mulher no âmbito doméstico, discriminação nos espaços de trabalho (cargos e salários inferiores), abuso sexual e moral, visão passada pela mídia de mulher como objeto e mercadoria de consumo (CANDAU, 2003).

Em reportagem publicado na revista eletrônica *Carta Capital* em 16 de outubro de 2013, a escritora Nadia afirma que segundo dados da organização mundial de saúde o Brasil é o sétimo país com maior incidência de assassinatos de mulheres no mundo registrando dez homicídios diariamente. Os dados nos revelam uma cruel realidade existente em nosso país.

A condição da cultura patriarcal arraigada entre nos e transmitida pela sociedade desde os primeiros anos de vida de meninos e meninas e também retransmitida pela escola que também se encontra imersa nessa cultura, nos coloca o desafio de romper com os preconceitos em relação ao gênero (não só, mas também), é preciso quebrar o silêncio, o velado. Grupos de mulheres e o movimento feminista nos traz conhecimento e trajetória dessa luta, contra a opressão de gênero, sendo um forte incentivo para a escola se integrar nessas ações contra a opressão.

Dados da pesquisa realizada por três organizações³⁴ latino americanas, que resultou em um livro coordenado por Candau (2003), apresenta resultados de entrevistas realizadas com vários grupos de docentes da rede pública de diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro. Assim temos que,

[...] todas as professoras afirmaram haver discriminação no Brasil, 65% já se sentiram discriminadas e 46% responderam que já discriminaram alguém. Essa distribuição permite afirmar que a discriminação é colocada mais facilmente fora do sujeito, como se fosse possível a sua existência como um fato que pertence ao *outro*. [...] As duas formas mais frequentes de discriminação citadas foram de etnia e a de classe social, cada uma delas com 92% das indicações. [...] A discriminação religiosa e a de gênero vieram logo em seguida, respectivamente com 41% e 32% de indicações (CANDAU, 2003, p. 53-55 grifo do autor).

Segundo a pesquisa (CANDAU 2003) uma hipótese a ser considerada em relação ao preconceito de gênero é que na capital (Rio de Janeiro), essa questão concernente ao direito das mulheres vem sendo trabalhadas por uma série de grupos o que vem favorecendo a circulação de informações e a denuncia de situações.

A presente pesquisa (CANDAU, 2003) para coleta de dados realizou também com jovens estudantes da segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro (a fim de entender as questões relativas ao preconceito com esse grupo), dezesseis entrevistas individuais e Encontro de Opinião modalidade de entrevista coletiva com 34 estudantes que apontaram diferentes situações de discriminação racial no país, e além desta apontaram discriminação de situação financeira e social, ao local de moradia (favela), aos homossexuais, o preconceito relacionado à mulher foi lembrado. A pesquisa também apontou que ser tratado diferente na escola é uma experiência vivenciada pela metade dos jovens entrevistados.

Analisando as respostas daqueles jovens que tiveram alguma experiência de discriminação na escola, é possível identificar, a partir dos sentimentos vivenciados por eles/elas, algumas características do comportamento de quem discrimina, assim como os sentimentos mais frequentes por parte de quem sofre discriminação. Com relação às características de quem discrimina, todos/as concordam ao assinalar mais enfaticamente o sentir-se maltratando. Esse *mau trato* é percebido pelos que se sentem discriminados através dos gestos e das palavras. [...] Sentir-se rejeitado e não desejar enfrentar diretamente a situação de permanente discriminação são os principais sentimentos que surgem nos/as jovens que passaram pela experiência da

³⁴ Projeto Yachay Tinkuy (Cochabamba, Bolívia), o Centro Cultural Poveda (Santo Domingo, República Dominicana) e a Novamerica, Ong com sede no Rio de Janeiro (CANDAU, 2003).

discriminação. Eles são expressão de como as ações discriminadoras constituem fonte de sofrimento e tem forte repercussão emocional (CANDAUI, 2003. p. 76-77).

A pesquisa nos leva a perceber que o preconceito e as ações de discriminação estão intensamente presentes na sociedade e se encontram dentro do espaço escolar, e nos leva a perceber como isso afeta a vida de jovens que estão em fase de desenvolvimento e conhecimento de si mesmo e do mundo ao seu redor. Jovens que passam por experiência de preconceito e/ou discriminação podem não se aceitarem e se sentirem inferiores por sua condição econômica, religiosa, sexual dentre outras. Essas ações discriminatórias reproduzidas no espaço escolar, por docentes, discentes levam cada vez mais a propagação de situações desumanas e incoerentes com o respeito aos direitos humanos e construção da cidadania. O fato é que a discriminação está presente em vários espaços e a escola é um deles e se apresenta de várias formas.

A discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os *funkeiros*, os *nerds* etc.). Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos. (CANDAUI; MOREIRA, 2003, p 163).

A discriminação assume varias facetas na escola, que se apresenta muitas vezes de forma sutil, e camuflada assim,

Convém salientar que os elementos discriminadores afetam distintas dimensões: o projeto político pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras. É necessário ressaltar que expressões fortemente arraigadas no sentido comum, que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar (Ibidem, p. 164)

O espaço escolar é palco de demandas sociais e mesmo que não se dê a importância devida, onde se negue a perceber, o âmbito da escola é permeado pela temática de gênero e

sexualidade. Ocorre uma série de depreciações ofensivas discriminatórias expressando preconceitos de gênero, de raça e sexualidade no espaço escolar, e isso precisa ser encarado e enfrentado, pois, a escola se tornou um espaço de expressão de violência e preconceitos ao invés de um espaço de construção de cidadania.

Dessa forma questões como relações de gênero devem ser analisadas nos aspectos, políticos econômicos e sociais na esfera societária. Há certa dificuldade em perceber a hierarquia nas relações de gênero, porque ideologicamente ocorre uma naturalização da diferença entre gêneros, onde não enxergamos esse fator como fruto das relações sociais construídas historicamente através de comportamentos e regras, mas encaramos a diferença de gênero como um dado natural características próprias de cada sexo valorizando o binarismo de gênero (feminino x masculino, rosa x azul, boneca x carrinho). Assim não se enxerga a dimensão da desigualdade que existe nas relações de gênero, gerando um ato automático de reprodução das diferenças que dão base a ações desiguais, hierárquicas, favoritistas.

Quando falamos de desigualdades, falamos em situações que são vividas com maiores dificuldades, mais riscos e menos oportunidades para as pessoas que estão em determinados lugares, exercendo determinados papéis. No caso das desigualdades de gênero, o lugar do *feminino* é historicamente o lugar com menos poder, menos voz, menos reconhecimento em nossa sociedade. Essa desigualdade está presente na vida das mulheres e também na vida de pessoas que trazem marcações do que é considerado feminino em nossa cultura – como é o caso dos homens gays, ou das mulheres trans, por exemplo (MATTOS, 2014, p.3).

Portanto podemos perceber que estruturalmente a sociedade tende a naturalizar as desigualdades de oportunidades, de acesso a direito. Se pararmos para pensar vamos perceber que as relações de poder presentes nos espaços demarcam as pessoas que mais importam e as que menos importam como se umas fossem superiores a outras e sendo inclusive reconhecidas como mais portadoras de direitos do que outras.

Isso se dá devido a práticas discursivas binárias que são reproduzidas cotidianamente na sociedade que estabelece padrões culturais de normalidade e, portanto de aceitação. Dessa forma se exclui o diferente, essas ações são propulsoras para que inúmeras injustiças se multipliquem, pois cotidianamente ocorre um processo de nomeação marcadores de identidade (gênero, raça, religião, classe etc), categorias que vão delimitando espaços e lugares em nossa sociedade, assim vão se criando condições para manifestação de forma naturalizada da desigualdade em nossa sociedade. Assim como afirma Mattos (2014, p.5),

[...] quando achamos que mulheres menos escolarizadas não sabem o que é melhor para elas; quando achamos que mulheres trans* não são mulheres de verdade; quando achamos que homens são mais competentes que as mulheres para ocupar os cargos de chefia; quando achamos que mulheres negras e pobres aguentam mais o trabalho braçal do que as mulheres brancas de classe média; quando achamos que mulheres sabem cuidar melhor de crianças do que homens. Em todas essas situações, reproduzimos – em nossas falas e em nossos silêncios – as condições para que nada mude, e para que essas afirmações (que não são apenas falas individuais, mas se dão em diferentes expressões – imagens publicitárias, leis, obras de ficção, normas institucionais...) se materializem em vivências para essas pessoas.

Dessa forma vamos reproduzindo ideologicamente conceitos que se manifestam em ações discriminatórias e injustas, opressoras, portanto há necessidade de se contestar essas formas hegemônicas de dominação.

A escola é uma instituição e como tal se encontra presente na vida da maior parte da população, cabe destacar que por ser uma instituição hierarquizada (aparelho hegemônico), onde ocorrem repasses de ideologias, é possível identificar naturalização das desigualdades.

É preciso salientar que a escola, por ser uma instituição social, não se situa em um vácuo, muito pelo contrário, ela exerce influência na, e é influenciada pela, sociedade em que está. As modalidades de violência e hierarquias sociais, isto é, de diferenças, encontradas na escola podem ser pensadas como reflexo da forma como a sociedade se concebe e se organiza. Além disso cabe analisar como a escola contribui para reproduzir violências e hierarquias próprias da sociedade (BALIEIRO e RISK, 2014. p. 152).

Assim devemos pensar a escola como espaço de reprodução social, as desigualdades sociais e hierarquias presentes no âmbito da sociedade estão no seio da escola, portanto o machismo, a homofobia o preconceito racial e socioeconômico estão e se apresentam na escola, isso nos leva a refletir sobre os altos índices de evasão escolar, dificuldade de aprendizagem dentre outros. A escola contribui, portanto para a reprodução de normas hierarquizantes e excludentes, pois,

Abordagens teóricas mais atentas às diferenças permitem analisar aspectos mais nuançados e escamoteados das práticas pedagógicas, que em geral não se limitam apenas à transmissão do conhecimento formal e do patrimônio cultural de uma sociedade. Cabe-nos atentar para como, na vivência escolar, são repassadas convenções culturais e modelos de comportamento que vão muito além do conteúdo formal dos livros e das aulas. Entramos no terreno das normas sociais, que muitas vezes se caracterizam por serem pouco explícitas, mas ainda assim extremamente fortes (BAILEIROS; RISK, 2014, p. 154).

Assim, discutir as normas sociais reproduzidas na sociedade impõe colocar isso na pauta do dia em nossos currículos pedagógicos, não cabe mais tratar assuntos de fundamental importância como a sexualidade como se ele não fizesse parte do cotidiano escolar, é justamente a negativa a essas questões o esbarro para a não construção e fomentação de um ambiente mais acolhedor e democrático.

A suposta neutralidade das práticas pedagógicas escolares em relação à sexualidade esbarra em uma série de resultados de pesquisas orientadas pela UNESCO, nas quais se revelou que boa parte dos professores brasileiros não sabe como abordar temas relativos à homossexualidade na sala de aula. Aliado a isso, parte deles acredita que a homossexualidade é uma doença, e expressiva parcela de estudantes alega que não gostaria de ter colegas homossexuais (BAILEIROS; RISK, p.154-155).

Isso nos leva a entender que é preciso compreender a sexualidade de forma mais abrangente e que as práticas omissivas da escola contribuem para ações muitas vezes discriminatórias entre os alunos.

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT³⁵ – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Portanto podemos perceber que a sexualidade é tratada de forma omissiva. A sexualidade ao ser tratada no âmbito escolar como normalização sexual estabelece que o único tipo de relação aceita é a heterossexual contribui assim para a disseminação de práticas homofóbicas, pois qualquer outro tipo de relação sexual é encarada como não aceita pois foge aos padrões normativos binários.

Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos",

³⁵ Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, *LGBT* possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois *T* (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros). Em outras, um ou dois *Q* para "queer" e "questioning", às vezes abreviado com um ponto de interrogação; *U* para "unsure" (incerto) e *I* para "intersexo". No Brasil, empregam-se também o *S* ("simpatizantes") e o *F* ("familiares"). Nos EUA: outro *T* (ou *TS* ou o número 2: "two-spirit") e *A* ("aliados/as hetero"). A revista *Anything That Moves* (publicada entre 1990 e 2002) cunhou a sigla *FABGLITTER* (*fetish*, aliado/a, bissexual, gay, lésbica, intersexo, transgênero, *transsexual engendering revolution*), que não entrou no uso comum.

procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais. O modelo normal" é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como *natural*. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos *os* outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse *padrão* está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas) (LOURO, 1997 p. 133- 134).

Cabe destacar que historicamente nem sempre o comportamento homossexual foi tido como não normal, se percorremos um pouco a historia da humanidade, constataremos que relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo sempre existiram nas diferentes sociedades, entre os séculos VIII e VI a.C as relações homossexuais se apresentavam por exemplo na Grécia Antiga, onde era comum os jovens e adolescentes se relacionarem sexualmente com um adulto, sendo esse processo parte da educação de jovens. De cunho pedagógico, a pratica era aliada a outras, como exercícios físicos e reflexões filosóficas. Entendia-se que as realizações plenas do cidadão, como o amor, só se davam entre iguais, daí a convivência íntima entre os homens, não só física como intelectual, já que concebiam a mulher como inferior na hierarquia da cidadania grega.

Borrillo (2010) afirma que embora a relação entre o adolescente (eromenos) e o adulto (erastes) assumisse o caráter de uma preparação para a vida marital, os atos homossexuais usufruíam de verdadeiro reconhecimento social. Para esse autor a pederastia, do grego *país*, *paídos* (menino) *erós*, *erotos* (amor, paixão, desejo ardente), implicava uma afeição espiritual e sensual de um homem adulto por um menino e era extremamente regulamentada, “ Em algumas cidades como Esparta a pederastia era regulamentada por lei que punia aqueles que não escolhiam um rapaz para ser seu amado” (JUNIOR, 2010, p.45).

Ocorriam também segundo Júnior (2010), no período grego arcaico em algumas regiões da Grécia, relações entre mulheres mais velhas e garotas, similares às relações pederásticas masculinas. A homossexualidade feminina também pode ser analisada a partir do surgimento do próprio termo lesbianismo. De acordo com esse autor a poetiza Safo por volta de 600 a.C escrevia poesias e canções que continham descrições das belezas das garotas. A palavra “Lesbos” era utilizada para denominar as mulheres que moravam em Lesbos, conotações eróticas passaram a ser associadas a ela, provavelmente pela poesia de Safo.

Sobre a Roma clássica Borillo (2010, p. 46), diz que a homossexualidade era tolerada sob as seguintes condições: “[...] não afastar o cidadão de seus deveres para com a sociedade; não utilizar pessoas de estrato inferior como objeto de prazer e, por último, evitar absolutamente de assumir o papel passivo nas relações com os subordinados”. O cidadão romano deveria, sobretudo casar-se e torna-se “pai de família”, da mesma forma zelar pelos interesses, não só econômicos como também de linhagem. Segundo Borillo (2010, p.46), “Pode-se perceber que tanto a sociedade grega quanto a sociedade romana, apesar de serem agressivamente sexistas e misóginas, elas nunca caíram no heterossexismo peculiar da tradição judaico-cristão”.

Em civilizações do oriente também podem ser descritas relações homossexuais. De acordo com Madrid e Filho (2008), na Índia as relações homossexuais eram aceitáveis, uma vez que os deuses possuíam afetividade e eram considerados bissexuais. Assim, para os indianos, o sexo não era apenas uma fonte de procriação, mas para alcançar o prazer e, através do orgasmo poder se aproximar dos deuses, não importando o sexo dos envolvidos. Esses autores relatam que os indianos descreviam posições sexuais de forma detalhada pelas quais pudessem alcançar maior prazer, prova disso é o livro “Kama Sutra”, lançado no século IV pelo sábio Vatsyayana. Os autores relatam ainda que na China, as relações homossexuais eram influenciadas pelos seus imperadores que em troca ofereciam aos seus amantes riqueza e prestígio.

Com a tradição judaico-cristã³⁶ de acordo com Borillo (2010), o sistema de dominação masculina do tipo patriarcal é consolidado no ocidente a partir do século IV aproximadamente. Como relata Lima (2010) o processo de cristianização do mundo ocidental, que tem suas bases alicerçadas no judaísmo, alimentou também um crescente afastamento da participação da mulher na intermediação com o divino.

Ora, esta forma de pensar, na qual os homens eram, por vontade de Deus, os seres dominantes e as mulheres, os seres obedientes, torna-se hegemônica a partir do século IV, com o domínio espiritual da igreja sobre o mundo ocidental conhecido. O cristianismo, através da Igreja Católica, unificou doutrinariamente esses preceitos, mesclando nesta codificação, os valores gregos, romanos e judaicos (LIMA, 2010, p.04).

Este sistema introduz uma nova dicotomia, “heterossexual/homossexual”, que desde então, serve de estrutura, do ponto de vista psicológico e social, à relação com o sexo e com a

³⁶ Herança das tradições judaicas herdadas pelos cristãos com um conjunto de crenças em comum. A maior parte da bíblia cristã é dividida entre os livros do velho testamento (origem judaica) e novo testamento (origem cristã).

sexualidade. O cristianismo, herdeiro da tradição judaico-cristã, transformará a homossexualidade no único comportamento suscetível de ser qualificado como natural e, por conseguinte, como normal. Sob influência do cristianismo, as relações estéreis passaram a ser condenadas, sendo aceitas apenas aquelas que visassem à procriação.

Assim banhados por tradições morais e religiosas como ressalta Louro, o tratamento da sexualidade na atualidade vêm;

Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos", procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais. O modelo normal" é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como *natural*. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos *os* outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse *padrão* está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas) (LOURO, 1997 p. 133- 134).

A sexualidade perpassa o contexto escolar, mas ainda é vista como um tabu em sala de aula, e tratada como tal por alguns professores. A sexualidade é colocada no reino da vida privada e suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais são anuladas. “[...] os corpos na escola não tem desejo, não se vinculam a prazeres eróticos e, na verdade, não existem como forças constitutivas de quem somos nas práticas sociais” (LOPES; 2013, p. 125).

[...] o corpo nas escolas foi apagado para que passasse despercebido ou para que fosse ignorado uma vez que é a mente ou a cognição que deve nos preocupar. Na sala de aula, entram corpos que não tem desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separadamente de nossos desejos (LOPES, 2013, p.125-126).

Somos assim impelidos a nos negar, nos omitir para nos adequarmos a um modelo de escola e sociedade. Assim também os professores foram educados a pensar os alunos sem considerar sua raça, gênero e desejos. Pode-se indagar que a partir de um processo de

modelamento dos sujeitos esses começam a reproduzir ações cotidianas que aparecem como naturais.

Assim, em práticas rotineiras vamos reproduzindo ações, gestos, conversas que expressam, - separação – distinção- exclusão- vamos assim reproduzindo preconceitos sem questiona-los, e criando e recriando ambientes como o escolar onde (currículo, processos de avaliação, procedimentos de ensino, linguagem), vão contribuindo para difusão de processos de exclusão e segregação pela seleção e diferenciação. A isso denominamos de naturalização processo que faz com que as coisas pareçam naturais (porque sempre foi estabelecido assim), contribuindo para a aceitação do que está posto. Por isso, há necessidade de um olhar atento sobre essas dimensões presentes no âmbito escolar, mas também em nossa vida cotidiana.

É essencial que nos situemos, na prática pedagógica multicultural, além da visão das culturas como interrelacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. Para o currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. “O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído” (McCarthy, 1998, p. 156). Trata-se de desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao (à) aluno (a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 162).

É preciso questionar como as coisas estão colocadas, tanto na nossa vida cotidiana, quanto no contexto escolar, para evitarmos cair no repasse de ideias errôneas (hierárquicas e hegemônicas). É preciso e necessário um olhar atento e cuidadoso para repensar os fatos, e reinterpretá-los a partir de um olhar diferenciado, desvelando ocultamentos presentes na sociedade, colocá-los na pauta do dia e discuti-los buscando desfazer nomeações que retratam ações hegemônicas excludentes tanto no âmbito escolar quanto na vida social, pois um remete ao outro.

Há a necessidade de se pensar também o espaço escolar como sendo um ambiente que é parte das relações sociais dos sujeitos, e, portanto é um espaço onde se apresentam várias transformações, reflexo das inúmeras mudanças sofridas na sociedade. Assim, cabe pensar a educação como um instrumento para enfrentar situações de preconceito e discriminação, onde a escola pode se colocar como um instrumento de enfrentamento e de manejo da discriminação, da homofobia, do racismo, do sexismo dentre outros.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAU; MOREIRA, 2003, p.161).

A escola é um espaço muito importante para contribuir na construção de uma consciência crítica que sejam pautadas no respeito a diversidade, daí a importância de se construir ações pedagógicas que envolvam todo o corpo docente, os alunos os pais a comunidade nas análises e discussões sobre a diversidade e a importância de construir culturalmente ações que levem em conta o respeito à dignidade da pessoa humana, que envolve o respeito da orientação sexual, gênero, raça etc.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2000, p.81).

É necessário que os professores enquanto intelectuais se posicionem no sentido de trabalhar para a construção crítica da realidade de seus alunos, é fundamental pensar e confrontar no âmbito escolar, os costumes, normas e condutas de uma cultura hegemônica, é preciso questionar essas formas de hierarquização social que geram segregação e discriminação.

A idéia é transformar a escola em um espaço de *crítica cultural*, de modo que cada professor (a), como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico (a) cultural (Sarlo, 1999) e propiciar ao (à) estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado. A idéia é favorecer novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico. Nesse sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes. Nossa sugestão não implica, acrescentamos, que fiquemos limitados aos elementos usualmente secundarizados na hierarquia das culturas. Certamente eles precisam ser tratados e trabalhados nas salas de aula (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 163).

Candau (2003) ressalta a importância das manifestações culturais serem mais valorizadas, serem mais conhecidas socialmente, debatidas a ponto de levar a uma expansão do horizonte cultural do aluno e um maior aproveitamento do espaço e recursos culturais da

comunidade onde a escola esteja inserida. Assim para se garantir a centralidade da cultura na prática pedagógica está precisa integrar o currículo tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas devendo ser confrontadas, avaliadas, criticadas, desconstruídas, mas reconstruídas.

Para isso se torna importante trabalhar no âmbito escolar de forma sistemática a importância da diferença associando o debate ao respeito, a outridade, não a aceitação do diferente de mim, mas de deixar que o outro seja o que eu não sou, o diferente dentro da multiplicidade de estímulo e difusão da diferença, pois o diverso faz parte da pluralidade humana, e assim

Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixem- que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154 apud SILVA, 2000, p.80).

É indispensável que haja uma mudança profunda em nossos currículos é preciso pensar e compreender a dinâmica histórica pela qual somos rotulados, só assim seremos capazes de mudar a focalização dos nossos currículos lutando para garantir espaços na escola que abarque a diversidade.

Em certo sentido, "pedagogia" significa precisamente "diferença": educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2000, p.80).

Assim, a educação desempenha um importante papel, pois os primeiros passos de uma transformação, só serão possíveis se a educação for à ponte condutora desse processo. Por isso, faz-se necessário a educação, pois ela tem a capacidade de auxiliar os indivíduos na sua formação de vida orientando e objetivando suas ações que conduziram para uma prática libertadora e emancipatória.

Candau (2003) coloca a necessidade da formação de sujeitos de direito, na necessidade de se estabelecer uma consciência por meio de um processo de educação em direitos humanos que favoreça aos sujeitos formação pensada no seu direito a ter direito, que no nível pessoal e coletivo articule as dimensões éticas, político-social como práticas concretas que levem o sujeitos a um processo de empoderamento, que leve a liberar a possibilidade, o poder que cada um tem para ser sujeito de sua vida e portanto ator social.

Esse é o intuito de elevar grupos e indivíduos que historicamente foram excluídos e segregados a ocuparem seu espaço na sociedade civil. Para Candau (2003, p. 98) “Trata-se portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas”.

Há que se repensar a educação e a sua forma de educar/ensinar, é necessário fazer o movimento de sair da condição passiva e tornar-se agente questionador e propositor de outras formas de relações, saindo de um determinismo que está cunhado em todo o sistema educacional.

Portanto, faz-se necessário enxergar e compreender as formas sutis com que as coisas são passadas ou impostas, e pensar para qual projeto de classe essa educação que temos serve, pois esta se encontra inserida na esfera das relações sociais. Assim ao que concerne à educação, há que se analisar criticamente para que se tenha uma visão daquilo que ela, realmente, pretende passar, ou seja, qual cunho ideológico ela propaga. Para Frigotto (2010a, p.34),

A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquica, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens* de negocio (Veblen, 1918) e os organismos que os representam.

Vale ressaltar que a educação se dá nas relações humanas e, essas relações são permeadas de interesses, crenças e valores. Assim, cabe uma análise dessa educação sob a perspectiva de que ela é processual e dinâmica, ou seja, influência e é influenciada por

diversas forças sociais, humanas, econômicas, políticas, culturais, religiosas, ambientais, entre outras.

Para tanto é preciso romper com círculo vicioso do capital que gera segregação, exploração e desumanização, mas para isso é preciso retirar o manto alienante que encobre os olhos e não permite enxergar a realidade.

O que está em jogo aqui não é simplesmente a *deficiência contingente* dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e *sim a inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e escassez*. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Sem que isso ocorra, a escassez pode – e será – reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com uma geração de necessidades artificiais, absolutamente devastadora, como tem ocorrido atualmente, a serviço da insanamente orientada autoexpansão do capital e de uma contraproducente acumulação (MESZÁROS, 2008, p. 74).

A educação entra nesse ponto como um meio capaz de formar uma consciência crítica que só é possível através de uma educação livre onde o indivíduo possa ter conhecimento de si mesmo possa analisar a realidade que o cerca e se reconhecer no seu próprio trabalho como indivíduo teleológico que possui a capacidade de pensar e planejar criando uma finalidade para executar suas ações.

É nesse intuito que viemos reflexionando sobre as relações de preconceito e diversos processos discriminatórios presentes na sociedade e que se encontram imbricados no espaço escolar. É preciso conhecer a realidade que nos cerca para podemos questioná-la e pensar acerca dela. Sendo assim iremos aprofundar no debate de gênero na sociedade e mais especificamente como ele se manifesta no espaço escolar.

4 RELAÇÕES DE GÊNERO E A ESCOLA

É de suma importância refletir sobre as relações de gênero³⁷ no espaço escolar, perceber como as construções de gênero moldam e naturalizam a forma como as pessoas se veem e são vistas. Assim sendo é preciso questionar a singularidade do masculino e feminino, que é determinado em convenções históricas e culturais transmitidos principalmente por aparelhos de mídia (transmissores de ideologias), que repassam e afirmam convenções baseadas em corpos sexuados. É preciso assim analisar e questionar imagens e simbologias postas na sociedade a partir de um padrão hegemônico que levam a exclusão de indivíduos que não se inserem nesses modelos estereotipados comportamentos tidos como “normais”. Assim propõe-se uma reflexão sobre as diferenças de gênero afinando um olhar para essa questão que marca uma diferenciação social e acaba por desvalorizar seres humanos a partir de comportamentos, modos de ser e viver.

4.1 Gênero entendendo a construção do conceito

O conceito e questões de gênero foram construídos pelo discurso das ciências, analisado principalmente por cientistas sociais feministas com uma dimensão de investigação social pretendendo demonstrar a produção social das simbologias culturais e saberes sobre o sexo.

A emergência da categoria [gênero] representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma virada epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura *das mulheres, sobre as mulheres* e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder. O impacto dessa nova categoria analítica foi tão intenso que, mais uma vez, motivou veementes discussões e mesmo algumas fraturas internas. Também as relações de gênero

³⁷ “Gênero é um conceito que nasce das discussões do movimento feminista. A história do feminismo no Brasil foi contada de várias maneiras, seguindo diferentes perspectivas de análise (MORAES, 2001; GOLDBERG, 1989). No entanto, essas histórias se encontram ao afirmar a fundamental importância do movimento feminista para redemocratização brasileira, acentuando a dimensão de gênero nesse processo. Os movimentos feministas influenciaram nas transformações sociais, econômicas, mas também colocaram em questão os valores culturais. As mulheres romperam com o padrão da moça bem comportada, virgem, cujo destino final, e necessário, era a maternidade, desafiando convenções de gênero” (BELELI, 2010, p. 49).

passaram a ser compreendidas e interpretadas de muitas e distintas formas, ajustando se (a) ou interpelando referenciais marxistas, psicanalíticos, lacanianos, foucaultianos, pós-estruturalistas [...] (LOURO, 2002, p.15 apud MARIANO, 2005, p. 485).

Assim pode-se demarcar que o conceito de gênero aparece historicamente ligado ao movimento feminista, que surge no Ocidente durante o século XIX, como um movimento de enfrentamento a opressões sofridas pelas mulheres nas sociedades ocidentais estruturalmente sexistas.

O feminismo se constitui assim numa luta contra maneiras hegemônicas de se pensar as relações e posições de gênero na sociedade. O movimento feminista possui suas discussões que podem ser divididas e analisadas em três momentos históricos ou ondas que marcam a trajetória construtiva desse movimento.

Segundo Mattos (2014), a **primeira onda do feminismo** teve origem nos Estados Unidos durante o século XIX. A luta nesse momento girava em torno de direitos civis iguais para homens e mulheres, denunciando as desigualdades sofridas pelas mulheres. Dessa forma a luta era pelo voto universal, direito de propriedade e direito contratual relacionado ao casamento dentre outras questões. Na **segunda onda do feminismo** em meados do século XX presencia-se a luta feminina na universidade, nos movimentos sociais ampliando a luta agora para o campo dos direitos sociais. A **terceira onda do feminismo**, nas duas últimas décadas do século XX, buscou problematizar a questão do gênero e o debate sobre o que é ser mulher na sociedade e realiza uma crítica aos movimentos feministas anteriores de uma marcação de feminilidade (mulher branca de elite com alta escolaridade), que acabava por excluir do movimento e silenciava “[...] outras experiências de gênero, especialmente as de mulheres da periferia mundial e com experiências de gênero e sexualidade que não se adequam a esse modelo de feminilidade” (MATTOS, 2014, p.2 grifo do autor).

Scott (1995) traz que a história do pensamento feminista demarca a recusa da construção hierárquica entre masculino e feminino, numa tentativa de reverter, mudar esse processo. Cabe pensar que o gênero está presente nas relações sociais e como tal é produzido e reproduzido culturalmente através de práticas e comportamentos da vivência cotidiana. Para Scott (1995) várias interpretações funcionalistas foram dadas na tentativa de descrever o termo gênero, eram abordagens descritivas ou causal demonstrando um caráter limitado e reducionista acerca da teorização do gênero.

Percebe-se assim que o gênero não pode ser entendido numa interpretação a-histórica de caráter fixo, permanente e determinista, mas deve ser analisado de forma crítica levando em consideração o contexto e a forma como opera as oposições binárias nas construções hierárquicas, mas além de buscar interpretar é necessário indagar e buscar alterações.

Scott (1995) define gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseados na diferença entre os sexos, sendo o gênero também uma forma de dar significação as relações de poder. A autora traz importantes contribuições para o entendimento de gênero destacando quatro elementos interrelacionados. O primeiro seria os símbolos culturais que vão identificando e demarcando o papel e a fixidez dos gêneros (feminino e masculino), através de associações simbólicas relacionadas ao sexo (aspecto biológico macho e fêmea).

O segundo elemento que a autora destaca é a questão da normatização (conceitos normativos), criados e expressos por doutrinas religiosas, políticas, jurídicas educativas dentre outras que delimita o que é próprio de cada gênero (o que pode ou não fazer, o que pertence e o que não pertence) valorizando o binarismo³⁸ de gênero.

O terceiro aspecto da relação de gênero levantado pela autora é que este deve ser compreendido e analisado a partir de uma concepção de política, instituições e organizações sociais presentes na sociedade numa pesquisa histórica que leve a descobrir a natureza aparente de intemporalidade na representação binária do gênero. Segundo ela tem-se a necessidade de se ter uma visão mais ampla que não reduza o uso do gênero ao sistema de parentesco (centrados no lar e na família como base de organização social), mas que inclua,

[...] o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção de gênero) a educação (as instituições de educação somente masculinas não mistas, ou de co-educação fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio universal masculino faz parte do processo de construção de gênero) (SCOTT, 1995, p.87).

Assim a construção do gênero se dá no parentesco, mas também na economia, na conformação das instituições, na organização política e social.

O quarto aspecto de gênero segundo Scott (1995) é a identidade subjetiva, que deve sim ser analisada pela teoria da psicanálise, mas que também precisa ser analisada de uma

³⁸ Para tanto ver capítulo I deste mesmo trabalho.

forma mais histórica examinando as formas pelas quais as identidades são construídas relacionando-as com organizações e representações sociais historicamente específicas. Dessa forma percebe-se que a autora demonstra que a análise de gênero não pode ser unilateral e restrita, pois deve ser compreendida no movimento das relações sociais presentes na sociedade.

Outra autora que traz contribuições importantes sobre o entendimento de gênero é Conceição Nogueira (2001), segundo ela o feminismo pós-modernista traz um grande avanço para o debate de gênero, pois foge da perspectiva empiricista de abordagem essencialista sobre as diferenças de gênero, que tendem a afirmar os mesmos com características definidas invariantes pautando-se em características resultantes da biologia³⁹ ou da socialização⁴⁰.

O feminismo pós-moderno veio contribuindo com algumas propostas para a produção do conhecimento no que diz respeito ao gênero, com ideias de negação da busca por uma verdade universal e absoluta. Assim temos que,

[...] Entre as possibilidades para uma metateoria pode-se encontrar o reconhecimento da identidade, como fragmentada, plural, em conflito e o reconhecimento que os modelos de conhecimentos de verdade dependem das relações sociais estabelecidas num determinado contexto histórico e dependendo dos interesses individuais (BURR, 1995) (NOGUEIRA, 2001, p. 145).

Nessa abordagem mais recente Nogueira (2001), destaca que o gênero é encarado como um processo de construção, não sendo fixo e devendo ser teorizado de várias maneiras.

³⁹ “[...] sugere a existência de diferenças inatas e estáveis entre os sexos, conceituando o gênero (ou sexo, que, nessa perspectiva, são praticamente equivalentes) como uma propriedade estável, inata e bipolar de diferenciação sexual, tendo um caráter eminentemente determinista. As visões essencialistas além de entenderem o gênero como uma propriedade estável, consideram-no como um traço que descreve as personalidades, os processos cognitivos, o julgamento moral etc. (Bohan, 1997). Dessa maneira, os modelos essencialistas concebem o gênero em termos de atributos fundamentais, concebidos como internos, persistentes (Burr, 1998) e, geralmente, separados das experiências cotidianas de interação com os contextos sociopolíticos. Desse modo, muitas vezes o essencialismo é interpretado e compreendido como **determinismo biológico** (Bohan, 1997) [...]” (NOGUEIRA, 2001, p. 140 grifo nosso).

⁴⁰ “[...] O gênero passa a ser concebido, não como inato, mas como o resultado de forças sociais e culturais, aprendido por intermédio dos processos de modelagem e imitação (Bandura, 1977). As crianças, ao aprenderem a internalizar prescrições apropriadas para o ser masculino ou feminino de acordo com as normas da sociedade, formam personalidades e padrões de comportamento enquadrados no gênero” (NOGUEIRA, 2001, p.140). “[...] Essa abordagem enfatiza que o gênero é aprendido e não inato, mas continua a definir gênero em termos de diferença dicotômica. Dessa forma, a distinção entre inato e aprendido, em certa medida, é meramente semântica, já que a socialização de gênero é concebida como algo específico e persistente ao longo do ciclo de vida. Assim, em termos práticos, o gênero continua a ser visto como interno e imutável” (Ibidem, p.141).

Esse processo como algo socialmente construído é uma perspectiva denominada de “Construcionismo social⁴¹”.

O construcionismo social está em desacordo com as noções usadas no cotidiano de que o sexo é uma forma importante e básica de distinção e diferenciação (Davis, Gergen, 1997; Gergen 1994). Muitas feministas argumentam que o sexo/gênero não deve ser teorizado como distinção, antes pelo contrário deve ser novamente conceituado como apenas um princípio de organização social, estruturante das relações de poder entre os sexos (Wilkinson, 1997). Desse modo, conclui-se que a categoria sexual usada pelas pessoas para dar sentido às suas vidas deve ser analisada e compreendida como produto ideológico e não biológico (Kitzinger, 1987; Wilkinson, 1997). A feminilidade e a masculinidade são, nessa perspectiva, simples práticas ideológicas eficazes porque nos são transmitidas como sendo naturais e resultantes inevitáveis da biologia ou da experiência (Wetherell, 1997). O aparecimento de algo coerente que possa ser explicado como propriedade do indivíduo é precisamente o efeito mais potente desse movimento ideológico, já que permite a atribuição de uma importância simbólica (excessiva) à diferenciação sexual, o que por sua vez reforça e mantém a ordem social vigente (NOGUEIRA, 2001, p.145).

Assim (Nogueira 2001), traz um importante elemento o de que a questão do binarismo de gênero, naturalizados no processo de socialização, não é biológica. A distinção entre o sexo/gênero é sim um processo ideológico nos sendo transmitidas como naturais e fixas reforçando assim a diferenciação sexual e mantendo as relações de poder entre os sexos.

Mariano (2005, p. 487), ressalta que,

A normatização das identidades e sua conseqüente opressão definem padrões de comportamento e de conduta rejeitando as diferenças dos sujeitos sociais. Exemplo dessa opressão é o heterossexismo presente nas definições de gênero. Para Judith Butler, a heterossexualidade pressuposta nas relações de gênero é opressora, na medida em que busca criar uma unidade em torno do que é ser mulher e uma estabilidade entre sexo, gênero e desejo. Refutar essa estabilidade sempre pressuposta, mas jamais real, ‘desconstruindo’ o sujeito e subvertendo as identidades, é uma condição necessária para uma epistemologia com maior abrangência explicativa e para a radicalização da democracia. Nota-se a dupla preocupação das pensadoras feministas com o conhecimento e com a prática política.

⁴¹ Pode-se livremente classificar de construcionista social qualquer abordagem que tenha na base um ou mais dos pressupostos que Gergen (1994) considera como fundamentais para uma ciência construcionista social, tais como:

- Posição crítica diante do conhecimento concebido como “verdade”.
- Os termos e as formas pelas quais se consegue compreender o mundo e cada um individualmente são artefatos sociais, produtos de interações pessoais, com especificidade histórica e cultural.
- Determinada descrição do mundo ou do self é sustentada ao longo do tempo, não por validade objetiva, mas devido às vicissitudes do processo social.
- O significado da linguagem deriva do seu modo de funcionamento dentro dos padrões de relacionamento.
- Avaliar as formas de discurso existentes é ao mesmo tempo avaliar padrões de vida cultural (NOGUEIRA, 2001, p.145).

Há, portanto, a necessidade de desconstrução⁴² dos sujeitos onde se questione o sujeito masculino universal e o sujeito mulher também, questionando a oposição binária homem/mulher, mas também a diferença nas mulheres, pois estas são sujeitos históricos sociais engendrados nas relações sociais, que demarca que não há uma homogeneidade no sujeito mulher (raça, classes diferentes), por isso o sujeito mulher deve ser pensado e desconstruído também. A esse respeito descreve Mariano (2005, p.489):

[...] No entanto, como disse anteriormente, essa crítica não desconstrói apenas o sujeito masculino, mas também o sujeito 'mulher' e com ele o sujeito do feminismo. Nisso repousa boa parte da produção teórica feminista dos últimos anos. [...] As tentativas das feministas para construir um sujeito político feminista universal, buscando uma base comum entre as mulheres, receberam críticas das feministas negras e latino-americanas, das feministas dos países de Terceiro Mundo e das ex-colônias e das feministas lésbicas. Trata-se da crítica ao feminismo branco ou dominante, colocando em questão 'o que é ser mulher' e denunciando que a unidade entre as mulheres também é excludente, opressora e dominante. Coloca-se em questão, portanto, as discussões sobre identidade.

Para Mariano (2005), é preciso pensar então como os sujeitos são constituídos, e como as diferenças e hierarquias também são construídas e legitimadas na estrutura de poder societária. O sujeito feminino também é um ser em construção, que deve ser discutido pensado.

[...] Judith Butler, seguindo as elaborações de Foucault, entende que esse sujeito que o feminismo pretende representar é, na verdade, constituído discursivamente pelo próprio feminismo, portanto, esse sujeito não existe pré-discursivamente. Assim, aquilo que é alegadamente representado é realmente 'produzido'. Essa noção retira a base estável de gênero. Mas não elimina categorias como 'homens' e 'mulheres'; em vez disso, redefine-as (Ibidem, 2005, p.495).

Ser mulher e ser homem são construções sociais históricas. Nesse caso cabe discutir quem são esses sujeitos nesses espaços que se encontra cercado por questões como (classe social, raça, identidade/subjetividade/objetividade, dentre outros elementos que envolvem o sujeito), sendo que o gênero perpassa e é perpassado por todos esses fatores.

⁴² “Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe *a mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). [...]A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita” (LOURO, 1997, p.31-32).

Há muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. Na verdade, desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações. Novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como '*política de identidades*' (Stuart Hall, 1997) (LOURO, 2000a, p.7).

Como vamos construindo nossa identidade a partir de fatos concretos e reais, a partir da realidade e do conjunto de fatores presentes nesta (linguagem, comportamentos, cultura...), que vão influenciando nossas vidas e modo de ser, podemos dizer que há, portanto várias identidades e não uma única, pois cada sujeito constrói por meio de vários fatores externos e internos sua identidade.

Assim como cada ser humano é único e diverso da mesma forma é sua identidade e esta pode ser construída de diversas formas. Temos que o sujeito se constrói e se reconstrói e nesse movimento cria e recria sua identidade (que não é imutável). O fato é que a sociedade tem uma tendência em estabelecer padrões culturais e econômicos que classificam e medem procurando agrupar indivíduos em uma maneira padronizada de comportamentos, gestos e formação que não permite a fluência da diversidade. Sob uma base parametrada de uma igualdade que é dada como inclusiva, na verdade o que temos é o encobrimento de um processo de exclusão, pois não existe uma multiplicidade de iguais e sim de diversos, que deveria ser reconhecido na sua particularidade e não o é. Dessa forma temos que,

[...] é a sociedade e não a biologia ou os genes que determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites. [...] De todas as possíveis formas de atuação, cada sociedade elege algumas que constituem seu modelo e que vão se formando e transmitindo ao longo de sua história, ficando rigidamente estabelecidas como normas ou modelo de conduta. Estes padrões ou modelos não são os mesmos para todos os indivíduos; existem uns para o sexo feminino e outros para o masculino, claramente diferenciados. Os modelos de comportamento tem a particularidade de ser considerados em cada sociedade como universais e inerentes ao gênero humano; vem daí que não se hesite em ligá-los a um determinismo biológico ou, se o assunto se presta a isto, a um mandato divino. (MORENO, 1999, p.29).

Os padrões e modelos de conduta vem guiando o comportamento dos indivíduos e seu modo de pensar, sendo transmitidos por gerações criando um processo de naturalização e de

definição de certo errado, bom e ruim, levando assim a uma submissão às normas dos costumes estabelecidos, o que leva a padrões de conduta discriminatória muito cedo. Percebe-se que antes mesmo do nascimento da criança assim que se descobre o sexo biológico se define e classifica os objetos como: roupas, brinquedos, banheira, por cores e modelos como coisas que são de menino ou de menina. Assim cabe pensar que,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p.21).

Segundo Louro (1997), o gênero deve ser analisado e o debate a respeito dele no campo social deve ocorrer. O discurso deve se dar não negando que o gênero se constitui sobre corpos sexuados, mas enfatizando a construção social histórica produzida sobre as características biológicas que são representadas e trazidas para a prática social, onde se reproduz relações desiguais entre os sujeitos.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Assim podemos destacar que tanto o gênero como a sexualidade são dinâmicas que vão ser construídas pelos indivíduos. Tanto identidades de gênero como de sexualidade não são dadas e acabadas elas vão estar sempre se constituindo e passando por transformações, por não ser fixas não dá para se dizer em qual momento exato da vida dos sujeitos sua identidade sexual ou de gênero será estabelecida.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe [...] (LOURO, 1997, p. 28).

Assim cabe pontuar que as relações de gênero ao serem construídas nas e pelas relações sociais, sofrem rebatimentos, temos que relações de poder presentes na sociedade

demarcam uma polarização onde grupos distintos se colocam em posição hegemônica de dominação em relação a outros grupos. Assim um processo de separação se forma entre os que se enquadram e os que não se enquadram em normas, costumes e padrões tidos como referenciais de melhores, corretos e aceitos.

Temos assim processos de relações de poder que elevam uns e menosprezam outros, realizando uma dicotomia entre os que pertencem e os que não pertencem os que se encaixam e os que não se encaixam em parâmetros de “normalidade” considerados como naturais estabelecidos em uma determinada sociedade. A esse respeito devemos pensar gênero dentro das características históricas e sociais que configuram essa sociedade capitalista, patrimonialista, coronelista, sexista, racista dentre outras, e suas formas de opressão e segregação.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p.41).

Como analisado neste item, percebemos que o gênero não é uma determinação biológica, mas que é sim construído e reconstruído nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas presentes na sociedade cabendo identificar que relações de poder, de normalização, padrões culturais influem na construção e desenvolvimento do gênero dos indivíduos. Iremos, portanto no próximo item analisar como a questão de gênero se apresenta na escola e quais as confluências desse fator na vida dos sujeitos sociais ali presentes.

4.2 Gênero questões e tensões presentes na escola

Vimos no item anterior com o movimento feminista e suas estudiosas principalmente representantes da segunda geração, que o sexo é diferente do gênero e que as instituições sociais presentes na sociedade são projetadas a partir de relações de poder para perpetuar as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres. Segundo Sterling (2001), o que as feministas colocam em discussão não é o domínio do sexo físico, mas sim o significado

psicológico e cultural das diferenças na construção do gênero. Temos que o “[...] sexo passa a representar a anatomia e o gênero a representar as forças sociais que moldam o comportamento” (STERLING, 2001, p. 16).

As feministas argumentavam que, embora os corpos de homens e mulheres tenham diferentes funções reprodutivas, são poucas as diferenças de sexo que não podem ser mudadas pelas vicissitudes da vida. Se as meninas não podiam aprender matemática tão facilmente quanto os meninos, o problema não estava em seus cérebros. A dificuldade decorria das normas de gênero – expectativas e oportunidades diferentes em relação a meninos e a meninas. Ter um pênis ou uma vagina é uma diferença de sexo. O desempenho superior dos meninos em relação ao das meninas em provas de matemática é uma diferença de gênero. É de se supor que estas possam ser mudadas, ainda que aquelas não o possam (STERLING, 2001, p. 16).

Para Sterling (2001), o sexo não é uma categoria física pura ele já vem misturado com nossas ideias sobre gênero. Gênero e sexualidade se constituem em dimensões articuladas, as identidades de gênero e as identidades sexuais, são ambas construções históricas, sociais e culturais. Segundo Louro (2000a) há divergências a esse respeito no campo das ciências no discurso relacionado à sexualidade, assim as formulações construídas pela linguagem médica é marcada pela autoridade da ciência e traz uma concepção de sexualidade associada a uma matriz biológica que descaracteriza ou não leva em conta aspectos como classe, raça, gênero, nacionalidade e religião onde apenas o argumento decisivo biológico é que impera para as bases de análise a respeito da sexualidade.

A biologia é, supostamente, imutável, está fora da história e escapa da cultura e tudo isso parece particularmente “verdadeiro” quando o tema é a sexualidade. Nesse caso, a abordagem mais recorrente é aquela que remete a um determinismo biológico. Essa é a compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente. A sexualidade funda-se, nessa perspectiva, num atributo biológico que pode ser compreendido como constituindo sua origem, seu núcleo ou sua essência (LOURO, 2000a, p. 64-65).

Segundo Louro (2000a), é cada vez mais insustentada a compreensão simplificadora de reduzir a sexualidade apenas ao plano biológico, pois se sabe que a sexualidade envolve o corpo e é exercida através do corpo, mas ela também é constituída em combinações complexas presentes na sociedade como cultura, linguagem, crenças sendo, portanto constituídas nas relações sociais, nas complexas articulações das instâncias sociais. Assim temos que não só a identidade sexual, mas a identidade de gênero a racial é constituída numa cadeia complexa de relações sociais.

O corpo fala segundo Louro (2000a), ele é o lócus da nossa identidade, pelo corpo se lê as identidades dos sujeitos marcados pela história e moldadas por práticas disciplinadoras e de diferentes discursos. O corpo da mulher permanece ainda como o mais visível e mais claro representante da sexualidade carregando vários sinônimos e representações que lhe foi atribuído historicamente (mãe, prostituta, dona de casa, promiscua, a garota boazinha, a piriguete, dama, mulher de rua, moça, rapariga) dentre outras terminologias todas classificatórias tendo a sexualidade como referência (LOURO, 2000a).

A sexualidade não é dada não é natural, envolve processos culturais e plurais. A sexualidade envolve representações, fantasias, linguagem ela é forma de expressar desejos e prazeres, mas está socialmente estabelecida por relações sociais sendo moldadas por redes e padrões de determinada sociedade (LOURO, 2000b).

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000b, p. 9).

É no âmbito da cultura e da história que se define as identidades sociais, sexuais, de gênero de raça e outras mais, essas múltiplas identidades constituem os sujeitos na medida de sua vivência e relações sociais (LOURO, 2000b). O fato é que as identidades são marcadas em nossa sociedade, uma identidade é sempre definida em relação à outra (LOURO, 2000a).

Temos que algumas identidades ocupam uma posição central na nossa sociedade em relação a outras, e culturalmente vão sendo referência a todas as demais e sendo tidas como normais, melhores, hegemônicas e em relação e comparação a estas as outras identidades são qualificadas como sendo diferentes, inferiores (LOURO, 2000a). Segundo Louro (2000a), a identidade tida como referência goza de um padrão de ser representada como a não problemática, a normal, a correta e aceita sendo portanto, tida como a norma social.

Assim a identidade que foge à norma que se diferencia do padrão, se torna marcada: o heterossexual é normal e, assim considerado superior em relação ao homossexual que foge a regra do padrão de heteronormatividade⁴³ direcionado aos sexos biológicos; o branco

⁴³ “A masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tomar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não podem sugerir nada de feminino” (LOURO, 2000a, p. 69-70).

historicamente foi considerado superior ao negro pela cor da sua pele, este portanto fugia aos padrões estéticos estereotipados; o homem historicamente foi considerado superior à mulher pela sua capacidade de comando, liderança sendo constituído em culturas patriarcais e machistas seu poder em relação ao outro sexo (feminino) considerado inferior e frágil. Dessa forma percebemos um domínio de identidades consideradas culturalmente, historicamente e socialmente como superiores na esfera societária.

As marcas das identidades "do outro" não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas. É preciso banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado. Contemporaneamente, as fronteiras de gênero e de sexualidade são, mais do que antes, muitas vezes borradas, atravessadas e subvertidas; no entanto, a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida. De algum modo "instalada" na **instituição escolar**, a norma anuncia-se nas falas e gestos dos adultos e das crianças (LOURO, 2000a, p. 70 grifo nosso).

Há uma ideia, imbuída socialmente na espera de que o corpo dite a identidade sem inconsistência, incoerência reduzindo assim nossas identidades a marcas biológicas, e nos apegamos ao corpo para dar significados e julgar quem somos ou o que fazemos. Para louro (2000b), devemos nos questionar e perguntar como marcas definidoras de identidade são atribuídas nessa sociedade e que significados elas possuem ao por exemplo serem atribuídas à aparência, cabendo pensar que “os desejos e as necessidades que alguém experimenta talvez estejam em discordância com a aparência de seu corpo. “[...] Os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos” (p.08).

Mas o fato é que investimos nos corpos, os adequamos aos critérios dos nossos grupos, “[...] Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (LOURO, 2000b, p. 9). Enfim classificamos os sujeitos e nos mesmos e demarcamos divisões e estabelecemos rótulos que fixam as identidades. Dessa forma vamos construindo socialmente distinções e discriminações estabelecendo parâmetros e padrões tidos como normais.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000b, p.9).

A linguagem, os pensamentos androcêntricos, interpretações negativas muitas vezes apoiadas em concepções científicas a respeito da mulher ou de algum comportamento sexual desviante da norma heteronormativa, os procedimentos pedagógicos e conteúdos curriculares transmitidos aos jovens por meio da educação, vão influenciando preconceitos ideológicos. Assim vão determinando pensamentos e padrões de conduta reproduzindo preconceitos como o androcentrismo onde segundo Moreno (1999), é um dos preconceitos mais graves que padece a humanidade. Por tanto tempo e séculos se pensando de uma maneira pode levar a crer em um determinismo e imutabilidade de idéias, acreditando que não há outra maneira de pensar, e perpetuando verdades que parecem ser inalteráveis impossibilitando assim a capacidade de se refletir e critica-las.

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massas, detém o poder legislativo, governa a sociedade, têm em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência (MORENO, 1999, p. 23).

Assim Moreno (1999), ressalta que o androcentrismo supõe um acumulo de discriminações em relação à mulher, enaltecendo um mito às leis naturais, como por exemplo a mitologia da origem do ser humano onde ninguém consegue explicar porque o ser que deu origem ao primeiro indivíduo humano é sempre do sexo masculino onde a partir de um primeiro homem só e estéril toda a espécie humana foi gerada. Dessa forma podemos perceber que o homem como centro da espécie humana, é uma ideia que se impõe a milhares de anos e que não se conseguiu eliminar (MORENO, 1999).

O androcentrismo é reproduzido por toda uma sociedade, por mulheres e homens. Esse pensamento se encontra tão arraigado que os indivíduos submersos o reproduzem em

suas ações como sendo natural, um bom exemplo disso é a linguagem oral, onde ao dirigirmos à fala a um grupo composto por mulheres e homens utilizamos sempre o termo masculino – senhores pais, prezados alunos, caros professores, todos sejam bem-vindos –. Assim na escola meninas aprendem sua identidade sexolinguística para depois ter que abandonar, pois a identidade sexolinguística feminina passa a não ser utilizada no coletivo devido à distorção que sofre na linguagem usual.

Moreno (1999), traz que não é só a linguagem oral que representa o sexismo na escola a palavra escrita também, os livros de linguagem os dos anos iniciais de ensino, vem sempre representando nas frases o masculino em primeiro lugar “João e Maria foram passear”. Outra questão são as ilustrações que sempre traz imagens de mulheres arrumando a casa, colocando-a no status de ser a responsável pela limpeza do lar (mas isso é responsabilidade somente da mulher?), os homens ao contrario são sempre representados como executor de qualquer atividade que nada tenha a ver com afazeres da casa. Assim através da linguagem falada ou escrita e das imagens com as quais interage, a criança aprende o que se entende sob perspectivas a seu comportamento, e vão reinterpretado as imagens que encontram.

Vemos como os livros de linguagem não ensina só a ler, assim como não é o domínio do idioma a única coisa que cultivam, mas sim todo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não- explícita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa sobre a forma de decálogo (MORENO, 1999, p. 43).

Desde que aprendemos a falar, aprendemos também que há duas formas de se referir as pessoas de acordo ao sexo que pertencem, é através da linguagem que a criança aprende a se comportar como menina ou menino “a criança constrói um ‘sistema interno de regras de gênero’ a partir de sua experiência e das representações disponíveis na cultura em que está inserida” (SOUZA, 2006, p.172 grifo do autor).

O social é incorporado na linguagem, organizado conceitualmente, na relação da criança com as expectativas sociais de gênero sobre ela, na relação com as outras crianças e as diferenças demarcadas de gênero entre elas e, portanto, na construção do binarismo dos gêneros opostos, onde a corporificação das diferenças permite a visibilidade de um ‘outro’ (SOUZA, 2006, p. 172).

Portanto meninas e meninos já chegam à escola com comportamentos que demarcam sua feminilidade ou masculinidade. Isso porque já começaram a aprender a linguagem que os diferencia imbricadas devido ao contato social que já ditou a forma de comportamento

aceitável a cada sexo, e a forma de reconhecimento e definição do outro pela visibilidade corporal.

No nosso idioma existem palavras para denominar um indivíduo do sexo masculino ou do feminino e isso se aplica tanto aos seres humanos quanto a outros animais (MORENO,1999). É no grupo porém que a variação sexolinguística deixa de existir para a denominação do feminino, na escola essa individualidade se perde devido ao número de alunos, é comum, por exemplo, ouvir a professora dizer “Os alunos que já terminaram podem sair para o recreio”, mas uma aluna do sexo feminino pode não se sentir referida e continuar à espera que uma frase no feminino lhe permita também ir ao recreio (MORENO, 1999).

A linguagem e a forma como se ensina não são, pois imparciais, mas estão impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuem para a formação dos padrões inconsistentes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, à sua aquisição precoce. Os modelos linguísticos são geralmente ambíguos para a mulher e claros e categóricos para o homem. Este só tem que aplicar a regra de ouro: sempre e em todos os casos usa-se o masculino. A mulher, ao contrário, permanecerá continuamente diante da dúvida sobre se deve renunciar à sua identidade sexolinguística ou seguir as regras estabelecidas pelas academias de letras e aceita por todos (MORENO, 1999, p. 44).

Moreno (1999) traz uma análise muito interessante de como os livros de história do ensino fundamental e médio, exaltam a figura do homem de condutas heroicas, que possui força e honra adquiridos de batalhas bélicas onde através de muitas mortes de outros homens o heroísmo é ressaltado. Assim nos livros vemos ser considerados aspectos como guerras e crimes importantes e o resto ser negligenciado, indicando uma concepção de mundo e de sociedade que se fixa na valorização da força, competição e no desejo de domínio. Temos assim que a história contada nos livros é tendenciosa e carregada de ideologia “[...] a História que se ensina nas classes de Ensino Fundamental e Médio, é uma história sem mulheres, é uma história exclusivamente masculina” (MORENO, 1999, p. 53). Assim temos que as palavras são repletas de significados e:

Todas as palavras têm uma história, são distintos os símbolos, significados e interpretações que se tem a respeito de determinados conceitos e relações. Ignorar este caráter social e historicamente construído pode ser um grande equívoco quando trabalhamos com o conceito de gênero, cujo cerne é sair de explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político (Scott, 1992, 1995; Nicholson, 2000 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Para Moreno (1999), a escola não é a única responsável pela transmissão de condutas normatizadas que produzem segregacionismos, mas tem um papel importante nessa transmissão, pois as formas de comportamento e as ideologias escolhidas pela sociedade são transmitidas às nossas crianças e jovens por meio da educação.

A escola ao transmitir o conhecimento no momento de ensinar matemática, português, história etc., aparentemente está distante de preconceitos ideológicos, mas não é assim a imagem da mulher e do homem passadas aos alunos por meio do ensino contribui para “[...] formar seu eu social seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser ‘mais mulher’ ou ‘mais homem’ e, informa-los, por sua vez da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo” (MORENO, 1999, p. 35-36).

A escola tem marcada uma dupla função: a formação intelectual e a formação dos indivíduos, ou seja, seu adestramento nos próprios modelos culturais. Porém, caso se limite a isto, terá feito um pequeno favor à sociedade. Não será mais que um aparelho reprodutor de vícios e virtudes de sabedorias e de mediocridades. Sua missão pode ser muito diferente. Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organiza-lo (MORENO, 1999, p.17).

Moreno (1999) traz a necessidade de se intervir no modelo de sociedade existente, pois a liberdade não nos é dada é preciso aprender a construí-la. A escola pode contribuir analisando com as alunas e alunos, os papéis que a sociedade atribui a cada sexo, analisando livros, filmes, histórias, ajudando-os a descobrir as limitações e os estereótipos que a sociedade impõe a cada gênero e que lhe são atribuídos como capacidades inatas, mas na verdade as formas de comportamento são reprodução do modelo existente.

A sensibilidade, a ternura, a atenção às relações interpessoais não tem por que ser patrimônio exclusivamente feminino. Também os meninos e os adolescentes tem direito a expressar seus sentimentos, a não ter que reprimi-los continuamente para que não se ponha em duvida sua virilidade. À medida que o leque possível de condutas aumenta, a personalidade de cada um se enriquece com novas contribuições, e se aprenderá com isso que há muitas formas de ser mulher, assim como há muitas formas de ser homem (Ibidem, p.75).

Temos que os padrões e os modelos de conduta, não podem ser mudados com imposição, ou pela força de uma lei. Para que a mudança ocorra se faz necessária uma mudança profunda na mentalidade dos indivíduos, tomando consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos mudar e que estão introjetados. É preciso desconstruir idéias, formas de pensar, de agir de se relacionar é preciso desconstruir comportamentos e construir o novo e a escola pode auxiliar nesse processo de transformação (Moreno, 1999).

Moreno (1999) coloca a necessidade de respeitar o diferente e que alunas e alunos possam desfrutar da riqueza que a variedade oferece. Uma educação não-sexista ultrapassa os limites da escola, mas por meio desta é possível se realizar um trabalho para uma educação plural. Primeiro é preciso conscientizar o corpo docente com atividades e discussões sobre esse tema, num segundo momento é preciso realizar um trabalho com alunas e alunos analisando a imagem e o papel de mulheres e homens em nossa sociedade, realizando um estudo crítico dos modelos feminino e masculino que são mostrados na televisão, nos livros escolares, nas leituras infanto-juvenis, nas visões androcêntricas expressas no facebook por alguns sujeitos etc. *“Não se pode mudar a sociedade a partir da escola, mas podem-se lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher”* (MORENO, 1999, p.80 grifo nosso).

4.2.1 Gênero e as políticas públicas de Educação: Repensando os PCNs

Analisamos no item anterior 4.2, como as questões de gênero aparecem no âmbito escolar e a necessidade de se trabalhar questões de gênero na escola, pois este é intrínseco à vida de alunas e alunos, professoras e professores, diretoras e diretores, mulheres e homens, meninas e meninos. Através de todo um levantamento de relatos e dados biográficos foi percebido que nas escolas, no âmbito acadêmico são pouco percebidas as dimensões do gênero no dia-a-dia escolar. Esse esbarro se dá não apenas devido a dificuldade de se refletir sobre as desigualdades entre os sexos, mas também devido ao fato dessa questão ainda ser pouco contemplada nas políticas públicas educacionais. Infelizmente temos uma educação produtivista voltada para o direcionamento do mercado, com uma preocupação em formar apenas mão de obra e não cidadãos. Temos um currículo que é pensado muito mais numa

perspectiva de metas, somas, qualificação do que na necessidade de se trabalhar aspectos sociais relevantes para a vida de crianças e jovens em formação.

Iremos perceber que mudanças vem sendo feitas para o direcionamento de uma educação que abarque a diversidade, dessa forma podemos dizer que a educação no nosso país apresenta avanços mesmo que a passos lentos, algumas conquistas vem sendo alcançadas através de lutas e reivindicação de movimentos populares, ONGs, pessoas que batalham por uma educação melhor e universal.

A LDB é resultado de luta e significou a vitória de setores ligados a educação, pois após oito anos tramitando no congresso esta foi aprovada em dezembro de 1996. Sabemos que mesmo assim a LDB só foi aprovada após ser retirado de seu texto importantes reivindicações feitas dos setores que contribuíram para a batalha pela LDB⁴⁴. Pode se destacar como consequência dessa substituição no texto da lei o artigo 25, que traz a indefinição quanto ao número de alunos em sala de aula, o que provoca superlotação das salas em precárias condições para o trabalho docente. Na proposta original se tinha a definição de 20 alunos por sala para a educação infantil, 30 para o nível fundamental e 40 o médio, esse foi apenas um dos elementos alterados no texto da LDB.

A LDB também traz avanços buscando a eliminação das desigualdades no âmbito do direito igualitário à educação, aqui pode-se entender sem distinção de gênero, raça, ou condição social. Outro avanço trazido tanto pela CF/88, quanto pela LDB/96 (art.4º, IV) é o reconhecimento da maternidade como função social, tem como decorrência o dever e função do Estado para com a educação infantil desde o nascimento até 6 anos em creche e pré-escola sendo reconhecida como um direito da criança à educação. Temos assim a integração da creche e da pré-escola ao sistema educacional brasileiro, isso significou um ganho para as mulheres.

Logo após a criação da LDB temos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, sendo uma proposta de estudo para orientar a estrutura curricular do sistema

⁴⁴ “[...] o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu intervenção do governo federal, sob a coordenação do Ministério da Educação, em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro. Dessa maneira, o projeto de lei, intitulado “Lei da Educação” e apresentado ao Senado por Darcy Ribeiro em 1992, ganhou preferência na discussão junto ao Senado em detrimento do projeto de lei que estava em debate na Câmara dos deputados desde 1988 e que havia sido aprovado pela comissão do Senado em 1994” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.84).

educacional em nosso país, subsidiando a elaboração ou revisão curricular dos Estados ou municípios, situando-os à realidade social.

Neste documento além dos conteúdos curriculares que as escolas se ocupam cotidianamente, temos os temas chamados de *transversais* (*ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde*) que devem ser tratados juntamente aos outros conteúdos presentes e trabalhados na escola. O PCN é coerente com os princípios da Constituição Federal trazendo como eixo central o exercício da cidadania incluindo temas que visam resgatar a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos e a participação ativa na sociedade e a coresponsabilidade pela vida social. O intuito é que os conteúdos curriculares atuem como eixo norteador para o desenvolvimento de capacidades de alunas e alunos. Na apresentação do volume 8 do PCN ao se referir ao tratamento a ser dado a orientação sexual traz que:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. [...] enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade (BRASIL, 1997, v.08, p. 28).

É proposto, portanto três eixos para nortear a intervenção do professor no que diz respeito à orientação sexual “[...] Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1997, v.08, p. 28). A respeito da discussão de gênero é ressaltado que “[...] A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis [...]” (BRASIL, 1997, v.8, p. 28).

A respeito dos objetivos relacionados à questão de gênero o PCN traz que:

Os objetivos assumidos neste volume são combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação, incentivando, nas relações escolares, a diversidade de comportamento de homens e mulheres, a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1997, v.10, p.144-146).

No que diz respeito a adequar conteúdo e critérios de avaliação para atender a diversidade o documento aponta que o professor pode organizar, modificar interferindo em grupos de trabalhos, diferenciando as avaliações, uma vez que:

Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho etc (BRASIL, 1997, v.1, p.98).

Cabe destacar que apesar de todos os apontamentos a questão de gênero não é profundamente trabalhada e desenvolvida no PCN, aparece em alguns pontos de forma tímida e não tão discutida, mas apenas apontada de certa forma num tratamento superficial. Temos que dos 15 conteúdos abordados pelo PCN apenas três fazem menção ao gênero no tema *ética, pluralidade cultural e orientação sexual*. Mas cabe ressaltar que a compreensão das relações de gênero presentes em nossa sociedade é importante para uma proposta de organização curricular, trazendo uma significação positiva que representa a contribuição acerca das relações de gênero nos temas transversais no PCN.

Apesar de o PCN trazer por escrito a iniciativa de inserir a discussão de gênero nos currículos escolares, ela ficou circunscrita a um bloco específico, quando deveria perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, ou seja a todas as áreas do conhecimento e não atrelada apenas ao bloco específico da “orientação sexual” e ainda estar fragmentado dentro dele. Os conteúdos da orientação sexual são assim divididos no PCN:

- Corpo: matriz da sexualidade
- Relações de gênero
- Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids (BRASIL, 1997, v.10, p.95).

Segundo Vianna e Unbehaum (2004) a forte ênfase sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção dentro dos temas transversais no PCN, traz a subordinação da temática de gênero ao trinômio corpo/saúde/doença, pois não privilegia a problematização de questões como crenças, tabus, significados e simbologias feminino/masculino associado a orientação sexual. Dessa forma a sexualidade acaba por assumir um traço circunscrito apenas à saúde pública.

[...] Se tais preocupações com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (especialmente a aids), com o abuso sexual e com a gravidez na adolescência são absolutamente legítimas, elas não podem (nem devem) estar desvinculadas das questões de gênero que, necessariamente, as perpassam. Ao associar a sexualidade com a saúde favorece-se, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à

prevenção e à doença. A sexualidade é ainda um tema cercado de tabus e de difícil tratamento para a maioria das professoras e professores. Nesse sentido, pensamos que seria fundamental orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerassem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo ou, ainda, levam-na a se autopunir (psiquicamente) por tomar anticoncepcional. A incorporação das relações de gênero levaria também para o interior dos temas escolares a referência às diversas formas de expressão da sexualidade, para além da heterossexualidade, entre outros exemplos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 100).

Cabe salientar que sem dúvida o PCN apresenta um avanço no que diz respeito a questão de gênero nos currículos educacionais, pois o tema é definido na introdução e no tópico da Orientação sexual. Mas como ressaltado a questão de gênero deveria perpassar outras áreas do conhecimento e não estar restrito à Orientação Sexual.

Entendemos ser necessário apontar os avanços dos últimos documentos propostos no que diz respeito às relações de gênero no âmbito da política pública de educação. Mas ainda se faz necessário questionar os estereótipos e refletir sobre o modo velado e reducionista que a questão de gênero aparece nos documentos. Temos que as políticas educacionais não foram suficientemente desenvolvidas no enfrentamento eficaz quanto às desigualdades de gênero no espaço escolar. Ainda nas escolas as relações de gênero ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, e nos cursos de formação docente esse vácuo também se faz presente. O olhar dos profissionais da educação são pouco treinados para a reflexão, não apenas referente as desigualdades entre os sexos, mas o significado que perpassa essa desigualdade que se encontram pouco contemplados pelas políticas publicas do sistema educacional (VIANNA; UNBEHAUM 2004).

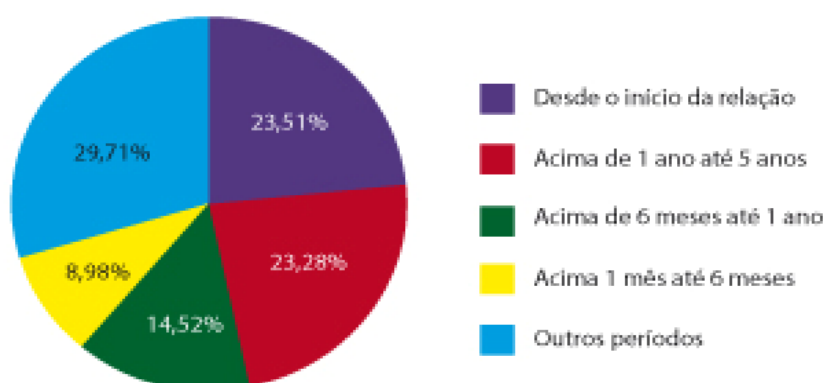
O tema da questão de gênero ainda é tão pouco presente no cotidiano e currículo escolares que em 2014 presenciamos uma seria polêmica tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) (com diretrizes a serem trabalhadas e alcançadas nos próximos 10 anos da educação no país 2014 a 2024), quanto nos planos estaduais e municipais às metas relacionadas à discriminação e desigualdade de gênero. O PNE foi sancionado em 2014 e teve vetado temas como sexualidade e identidades de gênero nas escolas, isso demonstra um retrocesso e um fechar de olhos para temas tão relevantes. A intensa polêmica e discussão se prolongou, pois mesmo após o PNE ter sido aprovado ainda os municípios e estados tinham até 26 de junho de 2015 para implementar os seus próprios planos e o que se viu foi a

reprodução do conservadorismo em âmbito local tendo os mesmos temas vetados e retirados dos planos.

Esse é apenas mais um dos problemas da educação no país, pois deixar de discutir gênero significa não pensar e não questionar os problemas existentes e fechar os olhos para situações cada vez mais intensas de violência, abuso e discriminação contra a mulher, contra os homossexuais ou contra qualquer pessoa, pois a igualdade de gênero deve ser discutida no âmbito dos direitos humanos, abordando o respeito entre as pessoas.

Dados da Central de Atendimento à Mulher da Secretaria de Políticas para as mulheres da Presidência da República (SPM-PR), divulgou pelo balanço realizado em 2014 que 43% das mulheres sofrem agressão diariamente e que para 35% a agressão é semanal. O gráfico abaixo demonstra estatisticamente a partir de quando às agressões começam na relação.

Gráfico 1- Início da Violência na relação



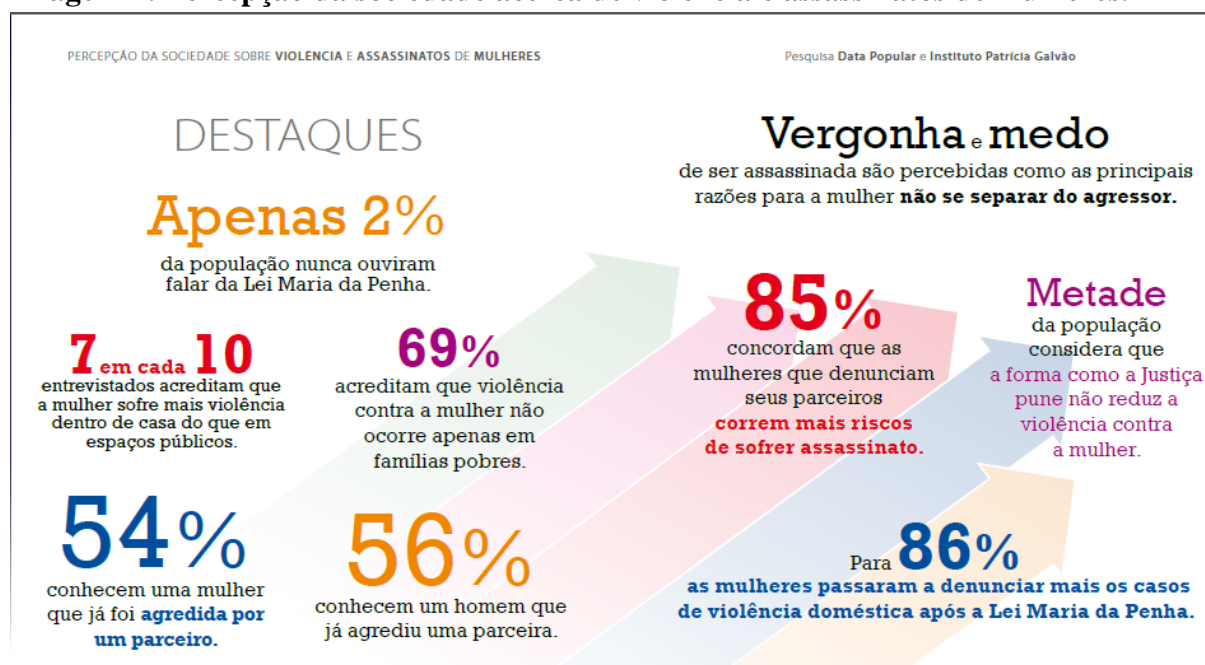
Fonte: Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180/SPM

É impressionante e alarmante o número crescente da violência contra a mulher em nossa sociedade de acordo com a Central de atendimento a mulher em 2014, do total de 52.957 denúncias de violência contra a mulher, 27.369 corresponderam a denúncias de violência física (51,68%), 16.846 de violência psicológica (31,81%), 5.126 de violência moral (9,68%), 1.028 de violência patrimonial (1,94%), 1.517 de violência sexual (2,86%), 931 de cárcere privado (1,76%) e 140 envolvendo tráfico (0,26%).

As mulheres predominam como vítimas de abuso sexual, ameaça e lesão corporal tendo como prováveis agressores maridos, companheiros ou pessoas próximas do convívio familiar. O artigo 5º da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) explica: “Configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”, no âmbito da unidade doméstica, da família ou em qualquer relação íntima de afeto. O art 6º traz que “A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos”.

Uma pesquisa realizada pelo Data Popular e Instituto Patrícia Galvão sobre a “Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de Mulheres”, que contou com o apoio da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República e da Campanha Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha, buscou identificar a percepção da sociedade acerca da violência contra a mulher. Lançada em maio de 2013, foram realizadas 1.501 entrevistas com homens e mulheres maiores de 18 anos, em 100 municípios de todas as regiões do país, e demonstrou os seguintes dados:

Imagem 1: Percepção da sociedade acerca de violência e assassinatos de mulheres.



Fonte: Data Popular/Instituto Patrícia Galvão.

Percebe-se pela pesquisa que a população conhece a Lei Maria da Penha, pois apenas 2% desconhecem ou nunca ouviram falar sobre ela, e 86% das mulheres passaram a denunciar os casos de violência após a lei. Mas a pesquisa demonstrou que o medo da denuncia persiste e 85% concordam que mulheres que denunciam seus parceiros correm mais risco de sofrer assassinato.

A pesquisa revela que a percepção da população brasileira é de que os crimes contra as mulheres têm aumentado nos últimos cinco anos e que a violência doméstica está na agenda de preocupações da sociedade.

A violência contra a mulher é um tema que deve ser debatido e discutido cada vez mais, é necessário romper com essa cultura machista hegemônica opressora presente na sociedade.

Outra pesquisa traz dados importantes sobre a violência contra a mulher realizada pelo DataSenado, que no período de 24 de junho a 07 de julho de 2015, entrevistou 1102 brasileiras representando a opinião e vivência da população feminina brasileira. A pesquisa traz o tema da “Violência doméstica e familiar contra as mulheres”, os resultados da pesquisa demonstraram que 100% das entrevistadas sabem da existência da lei Maria da Penha, mas demarca o crescimento na percepção de desrespeito as mulheres e nos registros de violência psicológica. “A sensação é pior para mulheres mais idosas (grupo em que atinge 52%), e para mulheres menos escolarizadas (53%). Dentre as categorias profissionais, as empregadas domésticas são as que mais sentem falta de respeito (59%)” (DATASENADO, 2015, p.03).

No que diz respeito à agressão a pesquisa demonstra que as mulheres estão suscetíveis a sofrer violência doméstica pela primeira vez entre os 20 e 29 anos, 66% das vítimas reconhecem terem sido violentadas inicialmente até os 29 anos. Praticamente metade das brasileiras vítimas de violência 49% teve como agressor o próprio marido ou companheiro (DATASENADO, 2015).

Em 2015 66% das vítimas apontam que sofreram agressão física, e a violência psicológica foi apontada com 48% o que denota um aumento se comparada com a pesquisa de 2013 que apresentou um percentual de 38%. Temos que 11% das pesquisadas sofreram abuso sexual de algum homem do seu convívio próprio, e a pesquisa ressalta ainda que 21% das mulheres agredidas não procuraram ajuda, sendo que uma em cada cinco mulheres não fez

nada quando agredida, esse percentual aumentou em relação à pesquisa de 2013 quando 15% adotaram essa mesma postura. Mas a maior parte das entrevistadas diz ter procurado ajuda 20% apoio da família, 17% denuncia em delegacia comum e 11% em delegacia da mulher (DATASENADO, 2015).

Tabela 2- A violência doméstica contra a mulher aumentou?

Para você, nos últimos anos, a violência doméstica e familiar contra a mulher:

	Total	Região					Religião ou crença					Raça				
		Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Norte	Sul	Católica	Evangélica	Espírita	Outra	Sem religião/crença	Branca	Preta	Parda	Indígena	Amarela
Aumentou	63%	65%	66%	64%	60%	57%	64%	68%	69%	65%	44%	62%	70%	64%	100%	49%
Continuou igual	23%	23%	22%	22%	22%	27%	23%	18%	19%	28%	40%	24%	20%	22%	0%	24%
Diminuiu	13%	12%	12%	12%	17%	15%	12%	14%	12%	7%	16%	13%	9%	14%	0%	24%
NS/NR	1%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base ponderada	1102	81	297	480	82	162	566	331	69	40	88	593	105	349	7	33
Respondentes	1102	82	308	459	92	161	569	331	67	40	87	585	106	356	7	33

Fonte: datasenado

Pelos dados da tabela podemos perceber que 63% das entrevistadas acham que a violência doméstica aumentou e apenas 13% acham que diminuiu.

Vimos pelos dados apresentados anteriormente que temos sim um aumento da violência contra a mulher na sociedade e qualquer violência física, psicológica ou verbal vai contra os direitos humanos. Faz-se necessário cada vez mais discutir fora mais dentro do campo educacional medidas e maneiras de enfrentar a violência contra a mulher e isso perpassa o debate de gênero necessário nos nossos currículos escolares. O Exame nacional de ensino médio (ENEM) de 2015 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa e pelo Ministério da Educação (INEP/MEC) trouxe como tema da sua redação “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, a escolha do tema para a prova do Enem foi pertinente e levou mais de 7 milhões de estudantes a pensar, discutir e escrever a respeito do tema, a respeito de uma questão social presente em nossa sociedade.

Temos que o campo da educação e o espaço da escola são fundamentais para a formação das novas gerações como instituições presentes na sociedade e que perpassam as relações sociais são mecanismos fundamentais para a mudança sociocultural. Vimos no decorrer deste trabalho que no espaço escolar presenciamos expressões de preconceito e

discriminação, mas pode ser também terreno fértil para a construção do respeito e da igualdade.

Analisamos que as desigualdades de gênero, sexualidade e raça, complexificadas pelas relações de poder presentes na sociedade formam campos de força na demarcação de normatização dos indivíduos. Presenciou-se a idealização homogeneizada do homem branco de classe média, heterossexual na nossa sociedade. Esse ideal ainda se faz presente nas relações sociais, instituições, mídia, religião dentre outros meios transmissores dessa ideologia hegemônica da aparência, das normas e comportamentos, modos de ser e viver que passam a ser tidos como naturais.

Discutir, pensar, repensar os significados e maneiras como isso ocorre leva a consolidar novas práticas e intervenções que podem ser realizadas dentro da escola e da sala e pode se expandir para fora dos muros da escola. A escola pode se tornar um lugar privilegiado de discurso, de diálogo, de reflexão de interpretação de experiências trazidas e vividas por professores e alunos. A escola é uma instituição social e como tal tem um papel fundamental na formação dos sujeitos. Nesse sentido é um espaço de formação humana, de valores e práticas, e a preocupação com questões como desigualdade e seu enfrentamento deve ser parte para a formação cidadã na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática. “[...] A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação (BRASIL, 1997, v.08, p. 23)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos presentes ao longo deste trabalho levam-nos a perceber que a educação não é neutra ela é um produto social e traz consigo marcas históricas da realidade revelando as raízes de diversos interesses que a perpassam. Percebemos que o homem no seu processo de construção e recriação constrói a educação. Vimos que a educação é produto da vida humana e que ela reflete e está presente na cultura, nos hábitos, na diversidade social.

A vida social é perpetuada por intermédio da educação, e através dela podemos desenvolver propostas e ações democráticas, cidadãos baseadas na diversidade e universalidade, mas para isso é necessário que a escola seja um lugar de vida (onde a criança, o adolescente o jovem se sinta pertencido naquele espaço e conseqüentemente contribua para ele). Vimos no decorrer deste trabalho que a escola desempenha um papel decisivo na formação das crianças de uma sociedade, e que este tipo de formação recebida auxilia no modelamento dos hábitos, comportamentos, maneira de pensar e agir. O fator complicador é que percebemos que a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas para reproduzi-la, isso leva a um ensino que repassa concepções hegemônicas normalizadoras presentes na sociedade e que acaba por gerar exclusão e segregação no espaço escolar, numa escola que não abarca a diversidade, e que reproduz preconceito de gênero, de raça, classe dentre outros.

O que analisamos no decorrer deste trabalho é que temos uma escola que realiza uma dissociação entre educação e vida, uma educação ou instrução que é ministrada por processos puramente passivos de ensino com currículos pedagógicos separados por disciplinas que não contemplam aspectos necessários para a discussão de questões pertinentes a sociedade e a vida social que fazem parte do cotidiano dos alunos e precisam integrar definitivamente os debates presentes no espaço escolar como, por exemplo, a questão de gênero.

Vimos que o gênero é construído socialmente através da cultura, política aspectos sociais e econômicos presentes em nossa sociedade, representa não só a desigualdade entre homens e mulheres, mas o processo histórico como essa desigualdade veio se alastrando. Analisamos que a escola reproduz desigualdade de gênero todo o tempo e que na maioria das vezes profissionais envolvidos na educação não percebem tal movimento que é sutil, mas que ali se faz presente desde a apreensão das primeiras palavras pelo processo sexolinguístico (ver

item 4.2), a separação das brincadeiras na hora do intervalo entre meninos e meninas até a própria maneira de considerar meninas mais organizadas e menos ágeis em exercícios lógicos e meninos desorganizados, mas que demonstram melhor desempenho em matemática. Essas são algumas maneiras e comportamentos presentes em nossas escolas e que reproduzimos como naturais e imutáveis.

Vimos que o processo de preconceito e discriminação presente em nossa sociedade reflete a forma de pensar de um povo. Como seres teleológicos (que pensam e pré-idealizam suas ações antes de agir de executá-las), creio que um dos passos principais para o enfrentamento ao preconceito é mudando a forma de pensar. Aí entra a escola no seu importante e necessário papel de auxiliar na mudança hegemônica ideológica, é preciso contribuir para que os sujeitos desenvolvam sua capacidade de pensar, e deixem de serem meros reprodutores de normas, comportamentos e hábitos sociais, e sim passem a questionar os fatos refletindo e conduzindo ações diferenciadas.

As mudanças possíveis necessitam de um corpo de profissionais educacionais e docentes engajados, juntamente com os alunos, pais e sociedade. Precisamos cada vez mais de políticas públicas educacionais mais eficazes, e obviamente de real preocupação, atenção e mais ação do governo no que diz respeito à educação no nosso país. Somos o sétimo país do mundo com o maior índice de analfabetos, sem falar das condições ainda precárias de várias das nossas escolas e do grande número de jovens que estão fora da escola, pois a evasão escolar é um fator inegável que ainda persiste principalmente nos estados e municípios mais pobres onde nossas crianças e jovens vivem em situação de pobreza absoluta (sem os elementos básicos de sobrevivência), o trabalho infantil ainda é realidade latente em nosso país, programas governamentais existem, mas ainda são insuficientes.

Nota-se que a constituição federal de 1988, traz a permanência e acesso a escola como direito efetivo de todos e todas. A LDB também significou uma conquista e avanço no que diz respeito à educação, mas é por meio do PCN que efetivamente temos a tentativa explícita de incorporar a temática de gênero nos conteúdos curriculares educacionais no país. Apesar disso, as discussões a respeito da desigualdade de gênero pouco avançaram no âmbito escolar para além do acesso igualitário de meninas e meninos ao ensino.

Vimos no decorrer deste trabalho que o cotidiano escolar pouco foi alterado nas últimas décadas e que a abordagem da discussão de gênero ainda é pouco trabalhada e abordada nesse espaço. A própria noção de papel social de homens e mulheres que é trabalhada pela escola traz desde os anos iniciais de ensino uma abordagem hegemônica onde a predominância de atividades, gestos, maneiras de meninos e meninas se comportarem diferenciados pelo sexo biológico numa predominância do masculino sob o feminino inclusive pela própria linguagem passada as nossas crianças desde quando começam a ler e escrever onde na linguística o plural masculino contém o feminino, mas o contrario não ocorre.

A escola no seu cotidiano devido a sua dinâmica de comportamento, relações currículo, normas, reafirmam práticas de exclusão hegemônicas. Não podemos permitir que hierarquias sejam impostas que comportamentos normativos reproduza machismo, sexismo, homofobia. Os educadores e educadoras devem identificar práticas preconceituosas e discutir e desconstruir isso com os estudantes, através de brincadeiras, falas, palestras, buscando práticas de enfrentamento ao preconceito.

Percebemos no decorrer deste trabalho que a cultura hegemônica machista, androcêntrica supõe um conjunto de discriminação contra a mulher presente na sociedade e que são produzidas e reproduzidas cotidianamente em vários âmbitos das relações sociais, sendo a escola um desses espaços. É necessário, portanto que cada vez mais questões ligadas à construção de gênero na sociedade seja amplamente discutida e debatida com profissionais ligados a educação com o intuito de cada vez mais dar ênfase e visibilidade a essa questão para que se possa mudar maneiras de pensar e portanto de agir.

Concluimos que o debate de gênero é necessário em nossa educação e que as nossas escolas necessitam se tornarem cada vez mais um espaço aberto para essa discussão. Se quisermos um ensino que abarque a diversidade necessitamos de uma abertura para que a mudança aconteça. Sabemos que a educação sozinha não transforma a sociedade e que a escola não é a única responsável por auxiliar na mudança, mas cabe destacar que é um espaço fundamental, pois auxilia na formação e, portanto tem muito a contribuir para novas formas de pensar, e novas maneiras de enxergar e construir a vida social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Teixeira. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.** 2004. Disponível em:< www.cress-mg.org.br>

ALMEIDA, Luiz Teixeira. **IN: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.** GT de Educação. Brasília: CFESS, jun, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, João Roberto Moreira. O que ainda falta a ser na Educação básica no Brasil. Carta Mensal Educacional. Instituto de Pesquisa Avançadas em Educação. Ano 11, nº 72, agosto de 2006.

Arroyo, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan/abr. 2011.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Naime. Escola e sexualidades uma visão crítica à normalização. In: Diferença na Educação outros aprendizados. São Paulo: Edufscar, 2014.

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: Edufscar, 2010.

BIANCHETTI, Roberto G. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2001.

BLOG EDUCADOR BRASIL ESCOLA. Disponível em: < <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>>. Acesso em: 15 de out.2015.

BORILLO, D. **Homofobia: historia e critica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** - 33. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL, (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/2010. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____.Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
Disponível em: www.senado.gov.br/legbras.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

_____. Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005.

_____. Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. – Brasília, 2006.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010. 72 p.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 156-168, maio/jul. 2003.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). Somos Tod@s Iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro. DP&, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.7, jan/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez. 2011.

_____. Direito a Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, v.33, nº 120, p. 715 -726, jul/set. 2012a.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

CANDAU, Maria Vera; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CANEDO, Daniele. CULTURA É O QUÊ? Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. **V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura** 27 a 29 de maio de 2009, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

CARDOSO, Zelia. **Políticas e reformas educacionais no contexto Neoliberal.** Revista Colloquium Humanarum. Presidente Prudente, v.6, n.1,p.11-24, jun. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In:

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. Versão digitalizada, 2004. Disponível em: <<http://www.nhu.ufms.br>>. Acesso em: 02/06/2015.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia.** In: Crítica y emancipación. Revista latino americana de Ciências Sociais, Año 1, n° 1, Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CHINI, Maria Aparecida de Lima. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e o no Estado do Paraná: o currículo básico para escola publica do Estado do Paraná e os parâmetros curriculares nacionais. Cascavel, Paraná, 2006.

DATASENADO. Violência domestica e familiar contra a mulher. Pesquisa realizada por: Secretaria de Transparência, Coordenação de controle Social, Serviço de pesquisa datasenado. Brasília: Agosto de 2015.

DINIS, N. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan/abr. 2011.

FILHO, F.C.M; MADRID, D.M. A homossexualidade e a sua história. In: **IV Encontro de Iniciação científica e III Encontro de extensão universitária.** Toledo- SP, v.04, n° 4, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** -6 ed. – São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A produtividade da escola improdutivo:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. – 9.ed.- São Paulo: Cortez, 2010b.

GAGNO, Roberta Ravaglio; FURTADO, Andreia Garcia; SCHELENESER, Ana Helena. **Educação, hegemonia e formação de dirigentes.** Revista *Filosofia e Educação*, v. 2, n° 1, p.237-253, abr/set. 2010.

Gomes, N. L. Diversidade e currículo. In: *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.* Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira,1979.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed, Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, A. *Escritos Políticos*. V.1 e 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Os dirigentes e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**; volume 2; edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co- edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 3º ed.- Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Monteiro. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2001.

<<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>>. Acesso em: 07 de out.2015.

<<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em:10 de out.2015.

<<http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contr-a-mulher/#>>. Acesso em 02 jan.2016.

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>>. Acesso em 05 jan.2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão Social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, 2 ed. Ano. 2, n.3, p. 9-31, jan/jul. 2001.

IAMAMATO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil; esboço de uma interpretação histórico - metodológica**. – 23.ed.- São Paulo, Cortez; CELATS, 2008.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA *et al.* **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres;SPM; SEPPPIR, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf>.

JÚNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de política de educação especial no Brasil: Movimentos, avanços e retrocessos. IX APED SUL- Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

JÚNIOR, S.P.C. Homossexualidade e construção de papéis. **Revista de Psicologia**, fortaleza, v.1, n.1, p.43-48, jan./ jun.2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas: Um problema de todos**. In: BRASIL, Ministério da Educação Continuada (MEC). Diversidade Sexual na Educação Problematização sobre a homofobia na escola. Brasília, 2009.

LAPA, Nadia. Feminismo pra que? Crime passionnal não é amor: é poder. Revista digital **Carta Capital**. [S.l.]. Sociedade, 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/crime-passional-nao-e-amor-e-poder-9225.html>>. Acesso em: 24 out. 2015.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 de out. 2015.

LIMA, T.C.S. de; MIOTTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** Florianópolis v. 10 n. esp. 2007, p. 37-45.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discruso, desejo e teoria queer. In: CANDAU, Maria Vera; MOREIRA, Antonio Flavio et al. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças e culturais e praticas pedagógicas**. 10 . ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**. p. 59-76, fev/mar. 2000a.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. 176p.

MARCONDES, Mariana Manzinni. et al. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. Revista **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 13, n. 3, p. 483-505, set./dez., 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Volume I. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1982.

MARX, Karl. **O capital**: critica da economia política. LIVRO I; tradução de Reginaldo Sant'Anna.- 22º ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: critica da economia política: Livro I: o processo de produção do Capital. tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Amana Rocha. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, 2013.

_____. **Movimento Feminista e a construção social do gênero**. Apresentação da disciplina III, curso GDE- UFMG: Belo Horizonte, 2014.

_____. **Gênero, Práticas institucionais e Hierarquia**. Apresentação da disciplina III, curso GDE- UFMG: Belo Horizonte, 2014.

MITTLER, Peter. Educação para todos: um desafio global. **Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 11-14, fev./abr. 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola**. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem- feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina.- 12º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2006.

MOUFFE, Chantal. A cidadania democrática e a comunidade política. In **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOURA, Maria Aparecida Garcia. **Seguridade Social no Contexto Neoliberal Brasileiro**. In: Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira – Ano VI- Nº 08, 2013. Disponível em:<[vhttp://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao08/Artigo_480_495.pdf](http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao08/Artigo_480_495.pdf)> Acesso em: 01/11/2015.

NASCIMENTO, Maria Izabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008.

NETTO, Jose Paulo. Cinco Notas a propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília, 2 ed. Ano. 2, n.3, p. 41-49, jan/jul. 2001.

NOGUEIRA, C. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p. 137-153, março, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php> . Acesso em: 20 de nov. 2015.

PESQUISA Data Popular e Instituto Patrícia Galvão. Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres. Maio de 2013.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In. OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J (Org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTAL DO MEC. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1175>. Acesso em: 20 de out.2015.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. Ed.- Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e Cultura: Gramsci**. -3° ed.- UFPR: Curitiba, 2007.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Perry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodásio de (Org.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: Interpretações e reflexões para uma formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

SILVA, Antonio Luiz da. Pluralidade e diversidade: Pensar sobre a diferença e a sua emergência na escola. **Revista Lugares da Educação**. Bananeiras, PB: v.3, n.6, p.197-213, jul/dez. 2013.

SILVA, Sabrina Diamantino da. **A influência neoliberal na educação**. São Gonçalo, 2010. Disponível em<<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/SDS.2.2010.pdf>> Acesso em: 06/10/2014.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva, **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais** (p. 73-102). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. São Paulo: USP, 2010. 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Conceição, F.Seixas. A Escola e as relações de igualdade e diferença. Curso GDE-UFMG: Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, Erica Renata. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, n° 26, p. 169-199, jan/jun. 2006.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: A mulher na escola (Brasil: 1549-1910). Programa de Pós- Graduação em Educação- UFRN. [S.a.: S.n.].

STERLING, Anne Fausto. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, n°17, p. 9- 79, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Democracia e Educação**. Conferencia Nacional de Educação. Rio de Janeiro: 1956.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

