UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

***ESTUDOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE
E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:
das ações coletivas aos planos e programas federais***

Cláudia Vianna

São Paulo
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

***ESTUDOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE
E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:
das ações coletivas aos planos e programas federais***

Cláudia Vianna

Trabalho apresentado como exigência parcial ao Concurso de Livre Docência junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação na área de concentração “Gênero e Educação”.

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.8 Vianna, Cláudia Pereira
V617e Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação : das ações coletivas aos planos e programas federais. / Cláudia Pereira Vianna
São Paulo : s.n., 2011.

253 p

Tese (Livre Docente. Área de Concentração : Gênero e Educação) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Educação 2. Direitos humanos 3. Cidadania 4. Políticas públicas 5.
Relações de gênero 6. Sexualidade.

VIANNA, Cláudia. Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais. São Paulo. Trabalho apresentado como exigência parcial ao Concurso de Livre Docência junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na área de concentração “Gênero e Educação”.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof./a. Dr./a.

_____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

—

Prof./a. Dr./a.

_____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

—

Prof./a. Dr./a.

_____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

—

Prof./a. Dr./a.

_____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

—

Prof./a Dr./a

_____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Ao Celso, por tudo

A tantos outros e outras que tornaram esse trabalho possível

*Tudo aquilo que fazemos é feito com aquilo que os outros fizeram.
Não é feito exclusivamente com aquilo que os outros fizeram,
mas, se os outros não o tivessem feito,
aquilo que nós estamos a fazer sê-lo-ia de outra maneira.*

José Saramago

*De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando;
a certeza de que precisamos continuar;
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.
Portanto, devemos:
fazer da interrupção um novo caminho;
da queda, um passo de dança;
do medo, uma escada;
do sonho, uma ponte.*

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
 PARTE 1. LUTAS POR EDUCAÇÃO, ORGANIZAÇÃO DE MÃES E PROFESSORAS(ES)	21
CAPÍTULO 1. DIVERGÊNCIAS, MAS NÃO ANTAGONISMOS: MÃES E PROFESSORAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS	22
CAPÍTULO 2. MAGISTÉRIO PAULISTA E TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA: GÊNERO, IDENTIDADE COLETIVA E ORGANIZAÇÃO DOCENTE.....	37
CAPÍTULO 3. ENTRE O DESENCANTO E A PAIXÃO: DESAFIO PARA O MAGISTÉRIO	53
CAPÍTULO 4. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ORGANIZAÇÃO DOCENTE: AÇÃO COLETIVA E RELAÇÃO DE GÊNERO	78
CAPÍTULO 5. O SEXO E O GÊNERO DA DOCÊNCIA.....	103
 PARTE 2. DAS LUTAS ÀS AÇÕES DO ESTADO: A INTRODUÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	118
CAPÍTULO 6. RELAÇÕES DE GÊNERO E ESCOLA: DAS DIFERENÇAS AO PRECONCEITO. FICÇÃO OU REALIDADE?.....	119
CAPÍTULO 7. O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002	136
CAPÍTULO 8. GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUEM SE IMPORTA? ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	168
CAPÍTULO 9. A ELOQUÊNCIA DO SILÊNCIO: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NOS CONCEITOS DE FAMÍLIA VEICULADOS POR LIVROS DIDÁTICOS	187
CAPÍTULO 10. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO GOVERNO LULA: VELHOS PROBLEMAS, NOVAS RESPOSTAS	206
 REFERÊNCIAS	231

Introdução

Escritos sob a forma de artigos, os trabalhos aqui reunidos representam uma longa trajetória de pesquisa e análise sobre o processo de democratização da educação na intersecção com a produção de políticas públicas educacionais com base na perspectiva de gênero¹.

O primeiro trabalho, que resulta de investigação de mestrado iniciada no final da década de 1980, é fruto de seu tempo. Carrega a marca e as preocupações de uma década caracterizada pela revitalização dos movimentos sociais, mobilizações populares, associações sindicais, chamando a atenção para as diversas formas de atuação de grupos organizados em favor da criação de espaços democráticos e que culmina com a promulgação da Constituição de 1988. Essa reflexão tem como ponto de partida o diálogo com estudos nascidos no final da década de 1970 e desenvolvidos ao longo de toda a década de 1980, todos eles voltados para a compreensão dos chamados novos movimentos sociais urbanos² e suas demandas, em particular as lutas pela democratização do acesso à educação pública e pela garantia de qualidade. Esse campo de investigação, estimulado por vários estudiosos no Brasil, como Maria Malta Campos (1982, 1991), Marília Sposito (1984, 1988), Miguel Gonzalez Arroyo (1987), Sergio Avancine (1990), Rogério Cunha Campos (1989) e tantos outros, mostrava que a prática dos movimentos por educação estava impregnada de valores e formas de ações coletivas construídas desde 1970 e que, apesar das distinções existentes entre a atuação desses movimentos e os nascidos durante o processo de transição para a democracia no início dos anos 1980, era possível visualizar heranças daquelas práticas e valores: a procura de

¹ A produção aqui apresentada contou com o apoio financeiro da FAPESP, da FCC/FORD e do CNPq.

² O uso do adjetivo novo era questionado por alguns autores no Brasil (CATTANI, 1991/1992; JACOBI, 1989, 1990), mas expressava a tentativa de caracterizar os conflitos, próprios da sociedade pós-industrial, programada ou informacional com destaque, na análise, para outros componentes da ação social, indicando a distância entre os novos movimentos sociais originados na chamada sociedade civil ou no mundo da vida — para usar um conceito de Habermas (1987) — e a esfera do trabalho, como é o caso do movimento de mulheres, o movimento ecológico, pacifista, étnico, entre outros (BLANCO, 1994; CASTELLS, 1999; MELUCCI, 1983, 1987, 1989, 1994; TOURAINE, 1973, 1984).

diagnóstico da situação das escolas pela própria população; o auxílio buscado junto a políticos de partidos de oposição para obter audiência com autoridades do Poder Público na área da educação.

Ao reconhecer com Ruth Cardoso (1988) o caráter relacional das identidades coletivas dos movimentos sociais no enfrentamento com seus diferentes interlocutores, entre eles o Estado, principal responsável pelo atendimento dessas demandas, procurei trabalhar com autores que contribuíssem para a discussão da concepção de Estado enquanto relação social. Privilegiei a crítica à concepção monolítica de Estado e dei destaque à compreensão do caráter dinâmico e heterogêneo dessa relação social, que ao mesmo tempo produz e sofre as consequências econômicas e políticas herdadas do regime militar, reflete a luta não mais contra a ditadura, mas pela concretização de ideais democráticos (CARDOSO, 1984; JACOBI, 1989; O'DONNELL, 1980, 1981; OLIVEIRA, 1988, 1989; POULANTZAS, 1980).

Influenciada por essa literatura busquei apreender a identidade dos movimentos examinados ressaltando as diferenças entre eles, bem como entre seus integrantes; as distintas formas de interação com o Estado que demarcavam a relação com representantes do Poder Público no campo da educação (homens e mulheres com os mais diversos interesses políticos, econômicos e sociais), e a construção de reivindicações que buscavam respostas para a falta de acesso e para as condições objetivas de deterioração do ensino público, exigindo do governo providências urgentes e satisfatórias para o encaminhamento dos problemas. A união daqueles que lutavam pela educação e contra a repressão do regime militar, no primeiro momento da transição, foi substituída pela multiplicidade de interesses em tensão. Estes refletiam culturas políticas de participação diferenciadas cuja compreensão exigia a introdução de novas categorias de análise.

Minhas reflexões foram marcadas pelos estudos europeus e nacionais da Sociologia da Educação³ ao tecer relações mais estreitas entre Estado e sociedade e ali já forjavam a busca de compreensão do processo de construção de uma cultura mais participativa na escola pública sem desprezar as tensões e, até mesmo, as rupturas pautadas pelas heranças autoritárias.

A entrada das chamadas classes populares nas escolas públicas e na discussão de propostas para sua melhoria era vista como tentativa de democratização do Estado, ou melhor, de uma de suas esferas. Nesse sentido, se aproximava das ações coletivas inseridas no sistema político e exigia um longo trabalho de apreensão das trajetórias pessoais e coletivas dos e das protagonistas envolvidos na luta pela melhoria do ensino público e do conjunto, muitas vezes contraditório, de valores e representações presentes nas mediações políticas do processo de transição democrática.

Tal como ocorria em outras produções voltadas para a temática dos movimentos sociais, não atribuí em minha investigação de mestrado maior importância nem ao sexo de seus participantes, nem às características por ele imprimidas ao movimento. Porém, a convivência sistemática com as mulheres envolvidas no processo de democratização do ensino e a leitura de autoras que insistiam no caráter generificado de suas demandas, ações e práticas, possibilitaram a introdução de novas orientações teóricas (SARTI, 1985, 1989; CALDEIRA, 1985; JELIN, 1987). Captar a constituição da identidade do Movimento Estadual Pró-Educação (MEPE) nessa perspectiva, entre 1988 e 1990, não significou abandonar outras categorias inicialmente privilegiadas, mas sim integrá-las ao caráter de gênero que marcava a prática coletiva e as representações de mães e professoras.

Já no trajeto de investigação desenvolvido durante a confecção da tese de doutoramento, novos autores se somaram ao processo de apreensão do conceito de movimento social em suas muitas versões. O diálogo abrangeu a produção norte-

³ Vale ressaltar a importância de trabalhos como os de Castells (1980), Touraine (1983) e, no âmbito do Brasil, de autores como Beisiegel (1964, 1972), Weffort (1978), Moisés (1978), Campos (1982), Sposito (1984, 1988), Telles (1987), Sader (1988).

americana, europeia e latino-americana⁴. As teorias do comportamento coletivo, da mobilização de recursos, dos processos de participação política e dos novos movimentos sociais com base nas estratégias de mobilização que se desenvolviam em áreas de conflito dentro e fora da esfera institucional foram adensadas com a reflexão sobre identidade coletiva. Esse passou a ser um conceito central para tentar enfrentar o nó problemático, amplo e complexo, colocado pela tradição sociológica e formulado nos termos de Weber, Durkheim e Simmel, na relação entre indivíduo e sociedade, bem como na tematização da subjetividade do ator social, individual ou coletivo, do grau de liberdade de seu comportamento em relação ao condicionamento do sistema social.

O adensamento desta reflexão exigiu o diálogo com filões teóricos importantes na elaboração do conceito de identidade sob a ótica da sociologia. Todos eles voltados para a defesa do caráter intersubjetivo e relacional da identidade, nos dizeres de George Mead (1934), no livro *Mind, Self and Society*. Essa defesa sustentou a base teórica sobre a qual se fundou o conceito de identidade coletiva e constituiu um ponto comum de convergência na abordagem desse tema. Nesse processo, o diálogo com Alberto Melucci e a leitura sistemática de suas produções⁵ descortinaram a possibilidade de interpretação dos movimentos por educação baseada na dinâmica da identidade coletiva enquanto categoria sociológica.

Situado na interface entre a psicologia e a sociologia, Alberto Melucci foi um dos autores que mais contribuíram para a definição do conceito de identidade na análise das ações coletivas. Na mesma direção de Alain Touraine, Melucci aponta um novo campo de conflito, no qual os movimentos personagem⁶ não eram mais os únicos, nem

⁴ As teorias clássicas (Escola de Chicago, alguns interacionistas como Blumer, as teorias sobre a sociedade de massas, a abordagem sociopolítica, a teoria da ação social de Parsons, Turner, Killian e Smelser, bem como as teorias organizacionais-comportamentalistas) e as teorias contemporâneas norte-americanas (mobilização de recursos e debates posteriores a ela relacionados) foram aos poucos cedendo lugar para um fértil diálogo com as teorias sobre ação coletiva, e autores como Touraine, Melucci e Castells.

⁵ Não é possível deixar de mencionar a fundamental importância de minha participação, por mais de uma década, no grupo de estudos coordenado por Marília Sposito no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. A leitura de vários autores ligados à análise dos movimentos sociais e/ou de sua ausência, assim como boa parte das obras de Alberto Melucci, contaram com essa fértil orientação e debate.

⁶ Denominação utilizada para os movimentos diretamente relacionados aos conflitos gerados no mundo do trabalho, cuja principal referência é o movimento operário.

seriam tampouco caracterizados pela homogeneidade ou pela unidade. Contudo, o autor não negava a presença e a importância dos movimentos centrados no conflito gerado pelas relações de classes (MELUCCI, 1975, 1983, 1984). Segundo ele, a sociedade complexa⁷ é marcada pela descontinuidade, com significados novos e tradicionais que remetem às múltiplas formas de dominação e de controle.

O sociólogo e psicólogo italiano dialogava com as teorias da mobilização de recursos e das escolhas racionais e criticava, como Pizzorno, o que denominava um “quadro restrito” de análise, formulado com base em um comportamento dos atores baseado unicamente sobre o cálculo. Para ele, a identidade não seria fundada somente em interesses objetivos. Tampouco se tratava apenas de um dado, de uma espécie de essência que exclui o processo de construção do ator coletivo, sua interação e negociação com o ambiente. Não mais expressão acabada de uma estrutura estável da personalidade, como dizia Parsons, a identidade passa a ser compreendida como aberta, reflexiva, múltipla, diferenciada e tensionada por um embate contínuo entre expectativas elevadas, que a própria dilatação das possibilidades induz, e frustrações muito grandes diante da pouca capacidade de se atualizar diante dessa enorme complexidade. Também não seria objeto efêmero dependente exclusivo da aceitação e do reconhecimento das outras características da análise, seguindo Goffman. Desse modo, o autor elabora uma definição de identidade coletiva produzida por muitos indivíduos e caracterizada pela interação, pela negociação e pela necessária tensão característica desse processo (MELUCCI, 1991).

⁷ De acordo com Melucci (1994b, 1994c, 1997a, 1997b), a sociedade complexa supõe três importantes dimensões: espaços diferenciados com lógicas distintas nos quais os sujeitos devem atuar; variabilidade dos tempos em constante ressignificação dos valores e modelos de ação; alargamento das possibilidades de ação que ultrapassam a capacidade individual de satisfazê-las e condição permanente de incerteza. A elevada diferenciação do sistema social supõe, ainda, a intensificação do controle sobre indivíduos e grupos para que o sistema não se desarticule. O controle deve intervir nas precondições da ação e na estrutura motivacional-cognitiva-afetiva dos sujeitos. Os conflitos se desenvolvem, especialmente, nas áreas que detêm a informação porque o poder está situado na linguagem e no controle dos códigos que a organizam. Essa sociedade é marcada pela descontinuidade, com significados novos e tradicionais que remetem a múltiplas diferenças e a simultaneidade dos tempos históricos. O desafio colocado para as sociedades complexas é o de como relacionar diferenças, como manter juntos polos de uma relação de oposição e de complementaridade (homem/mulher; registro pessoal/registo político). Esses processos sociais podem ou não formar sujeitos coletivos.

A complexidade da sociedade moderna não produziria, portanto, um nivelamento ou unidimensionalidade da cultura, mas sim uma multiplicação de códigos e modelos culturais. Mesmo quando a mídia torna tudo contemporâneo, diferentes “estratos geológicos da história humana” não deixam de coexistir; uma simultaneidade de tempos históricos, culturas e formas diferenciadas de exploração convivem entre si⁸. O desafio a ser enfrentado pelas sociedades contemporâneas era o de relacionar diferenças, manter juntos elementos de uma relação de poder e de almejada reciprocidade nas mais diversas esferas da realidade social.

A leitura desses aportes, com a necessária reflexão sobre a especificidade da realidade brasileira e a introdução dos embates em torno da democratização da educação como foco principal, permitiu a elaboração de minha tese de doutorado voltada para o exame da organização docente paulista tendo como elemento central a ação e a identidade coletiva.

O contexto dessa análise também passava por transformações. O período de abertura democrática do país na década de 1980, repleto de conquistas de direitos sociais, era tensionado pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal já no início da década de 1990. As mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, com a introdução de reformas neoliberais, afetaram as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, justamente no momento em que diminuem as oportunidades de emprego e de geração de renda, provocando um quadro repleto de contradições: de um lado, a conquista de direitos sociais com a promulgação da Constituição Federal de 1988; de outro, reorientações políticas que levaram à restrição dos espaços públicos e democráticos e à redução de questões políticas a problemas técnicos, sob o argumento de má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação dos currículos escolares nos diferentes níveis de ensino. Com o início do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, a conjuntura pautada por demandas e negociações em torno de direitos sociais

⁸ O autor desenvolve a exposição sobre a simultaneidade dos tempos históricos de maneira muito semelhante à definição de Lefebvre (1970).

sofre inflexão e cria-se a contradição entre os objetivos de melhoria das condições de vida e da população brasileira – previstos na Constituição de 1988 – e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico. Sua lógica foi a de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia (ARELARO, 1997, 2000; SILVA JR., SGUISSARDI, 1999).

Nesse cenário, minhas reflexões sobre a organização docente paulista passaram a indagar sobre o tipo de ação coletiva construída pelos professores diante de um quadro de crise. A noção de crise foi utilizada para indicar tanto o declínio, ou seja, as dificuldades da organização docente, do refluxo das greves, da perda de fôlego do professorado, quanto as novas possibilidades do agir e da identidade coletiva que a sustentam.

A instabilidade econômica e a erosão das forças políticas somavam-se à crise no mundo do trabalho, que atingia as esferas pública e estatal mediante políticas de privatização e redução dos gastos do Estado com educação pública, dificultando assim a organização sindical docente. Entretanto, a crise do engajamento coletivo docente ou de sua fragmentação, na perspectiva adotada, carregava também a sua mutação, contida nas redes de solidariedade e de pluralidades em tensão, que indicavam alternativas de organização docente e de configuração de sua identidade coletiva para além da forma sindical de atuação.

Nessas análises, realizadas no âmbito do doutorado e expressas nos quatro últimos artigos da primeira parte deste trabalho, os significados e as necessidades ligadas às relações de gênero se fizeram mais visíveis, uma vez que também constituíam essa reflexividade e essa diferenciação como parte da crítica a um ator genérico e universal. Tais ponderações exigiram o diálogo com novos recortes teóricos capazes de abarcar essa multiplicidade. E as respostas que procuraram ultrapassar esse universalismo revelaram o sexo do ator social, propondo uma alternativa metodológica que transformou os traços desvalorizados da alteridade feminina.

Em um primeiro momento, o tom de minhas ponderações centrou-se no caráter feminino dos movimentos examinados. A importância das relações de gênero ganhou visibilidade, especialmente por meio das análises dos movimentos de mulheres. O feminismo, enquanto uma política contestadora da dominação masculina, passou a

embasar a análise da presença das mulheres em ações coletivas como formas de resistência feminina ainda que não articuladas (CASTELLS, 1999).

Essa mudança pode ser exemplificada com a presença maciça de mulheres no Movimento Estadual Pró-Educação (MEPE), portadoras de reivindicações sociais pela melhoria da qualidade da educação pública. Muitas vezes, essa participação foi viabilizada, e até justificada, por suas funções na esfera doméstica, por meio do apoio às atividades de seus maridos ao desempenharem o papel de esposa ou ao exercitarem as funções maternas e cuidarem da escolaridade dos filhos.

Em se tratando da docência, o processo de feminização do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres. Esse processo expressava a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situava o masculino e o feminino como categorias excludentes e que dava sentido à história de professoras e professores e às suas práticas escolares.

A passagem do sexo ao gênero contou com novas influências teóricas. De um lado, trilharam-se as pistas oferecidas pelos estudos feministas que procuravam minar o poder de um modelo explicativo calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres e recorreu-se, em seguida, ao gênero para se referir à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história. Dos estudos sobre mulheres emergiram diferentes abordagens com temáticas próprias: a divisão sexual do trabalho; a subordinação das mulheres; a separação entre público e privado; a dominação masculina. De outro, foi fortemente influenciada pela produção da historiadora social americana Joan Scott⁹, que deu maior amplitude ao conceito de gênero enquanto uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico.

⁹ Como professora no Centro de Altos Estudos de Princeton se especializa no movimento operário francês do século XIX e na história das mulheres e do feminismo. Influenciada por literatas pós-estruturalistas que estudavam Foucault, Derrida e Lacan, já na Universidade de Brown, em Rhode Island, Estados Unidos, publica o livro **Gender and the Politics of History**, no qual justifica o uso do gênero como categoria de análise para a História. O pós-estruturalismo é para a autora o corpo teórico que melhor permite analisar a construção de significado e as relações de poder que questionam as categorias unitárias e universais, justamente por “relativizar o estatuto do saber, vincular o saber ao poder e teorizar sobre eles operacionalizando a diferença” (SCOTT, 1994, p. 16). Alguns dos conceitos presentes nas

No Brasil, esse campo de estudos era bastante recente e durante muito tempo foi denominado como sinônimo de estudos sobre a mulher. Hoje, sabe-se que não é possível pensar numa área de conhecimento cuja categoria de análise seja *a mulher*. A defesa do uso do conceito de gênero, acompanhando o debate internacional, passou a adquirir caráter relacional e a abarcar a definição e a estruturação das relações sociais, englobando as dimensões de classe, raça, etnia e geração na procura de apreensão das distintas formas de desigualdade. Além disso, o uso essencialista da expressão *a mulher* foi criticado por várias feministas, por pressupor uma identidade feminina universal. E ao conceito de gênero caberia exatamente a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher nos distintos contextos sócio-históricos (HARAWAY, 2004). Ou seja, é útil para questionar o fato de que em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas e com forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração.

A elaboração desse conceito também recebeu e ainda recebe forte influência de diferentes áreas do conhecimento como Sociologia, Linguística, Psicanálise, Psicologia, História e Antropologia, responsáveis por demonstrar a variabilidade cultural dos comportamentos, aquisições e habilidades consideradas femininas e masculinas.

No final da década de 1980, grande parte dos estudos na área da educação no Brasil não incluía o recorte de gênero. Algumas publicações, como as de Cristina Bruschini, Tina Amado (1988) e Fúlvia Rosemberg (1992) constatavam que as áreas de

proposições teóricas do pós-estruturalismo embasam sua proposta metodológica. São eles: linguagem, discurso, diferença e desconstrução. Para ela, a “análise da linguagem fornece o ponto de partida para se entender como estão organizadas as instituições, como se vivem as relações de produção e como se estabelece a identidade coletiva” (SCOTT, 1992, p. 87). A grande questão que permanece é como produzir a análise das estruturas sem abandonar a referência à subjetividade dos sujeitos. Todavia, ao inserir-se nos pressupostos pós-estruturalistas, com sua ênfase sobre o caráter cultural das relações sociais, a autora defende a não separação entre as determinações sociais e os pensamentos e ações humanas e afirma que “os objetos de estudos são portanto fenômenos epistemológicos que incluem economia, industrialização, relações de produção, fábricas, famílias, classes, gêneros, ação coletiva e ideias políticas tanto quanto as categorias interpretativas de cada um” (SCOTT, 1994, p. 18).

pesquisa sobre gênero e sobre educação se desenvolviam separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte. No caso da investigação educacional, a presença majoritária das mulheres na composição do magistério subsumia-se à utilização do masculino genérico como referência às professoras (ROSEMBERG, PIZA, MONTENEGRO, 1990; ROSEMBERG, AMADO, 1992; ROSEMBERG, 1992, 1994).

Ao longo da década de 1990 a produção sobre o tema contou com o importante apoio da Fundação Carlos Chagas por meio dos Concursos de Dotações para Pesquisas. E a produção acadêmica na área da educação apresentou um crescimento ainda que tímido como constatado por Fúlvia Rosemberg (2001) já no final da década, passando a exibir maior volume, seja de teses e dissertações, seja de artigos, a partir de 2000 (VIANNA, CARVALHO, SCHILLING, MOREIRA, 2011).

Nessa trajetória de produção, as reflexões contidas no livro *Gender and the Politics of History* (1988)¹⁰ exerceram significativa influência nas críticas sobre educação no Brasil bem como sobre o saber produzido acerca das diferenças sexuais e dos vários significados que este conhecimento adquire nos distintos espaços de socialização, entre eles as instituições responsáveis pela educação.

As leituras de Joan Scott e Linda Nicholson, realizadas junto ao grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (Edges) que acabava de se formar em 1994, reunindo diversas doutorandas e mestrandas, foram de fundamental importância para a apreensão do conceito de gênero. Para Scott, o caráter fixo e binário da oposição entre significados masculinos e femininos era perpetuado por diversas teorias. O termo sexo, ainda que problematizado pelas feministas à luz do marxismo, da psicanálise e de outras vertentes, carregava fortes associações biológicas, sucumbindo ao poder da

¹⁰ Existem traduções de partes de seu livro: “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade** (1990, 1995) e “Prefácio a **Gender and the Politics of History**.” **Cadernos Pagu** (1994). Seu primeiro livro publicado no Brasil foi **La citoyenne paradoxale** (2002), lançado em 1996 nos Estados Unidos e em 1998 na França.

tendência de pensar a identidade sexual como dada, como básica e comum para além das culturas.

Aliás, essa é uma consideração confirmada também por várias autoras, entre elas Linda Nicholson e Donna Haraway, em momentos distintos de suas publicações. As autoras ressaltam, em meio às características do conhecimento sobre as diferenças entre homens e mulheres no século XX, duas grandes polarizações: uma entre organismo biológico/natureza e cultura/construção social e a outra entre masculino e feminino, que é a expressão mais acabada do corpo como forma central de conhecimento sobre o indivíduo e sua identidade como homem e como mulher.

Este é o caso de pesquisas que até hoje sustentam que, para além das diferenças anatômicas entre os sexos, o cérebro é sexuado, isto é, processa de modo essencialmente distinto, para homens ou mulheres, a linguagem, as informações, as emoções, o conhecimento e tantas outras características, tidas como naturais, que conduziriam às distinções de comportamento e de habilidade cognitiva.

Em ampla investigação sobre as construções do sexo e do corpo sexuado, Anne Fausto-Sterling (2000) – professora de biologia e estudos do gênero do Departamento de Biologia Molecular e Celular e Bioquímica da Universidade Brown – cita inúmeras pesquisas que atestam a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo. Daí viria o fundamento para atribuir às mulheres e a seu largo corpo caloso¹¹ a intuição, a falta de aptidão para ciências exatas, a ampla habilidade verbal e o uso simultâneo de ambos os hemisférios cerebrais. Aos homens, em geral, atribui-se melhor desempenho espaço-visual, matemático e científico.

De acordo com Linda Nicholson (2000) essa herança e afirmação da base biológica na qual as construções culturais poderiam se inserir estaria igualmente em

¹¹ O cérebro divide-se no meio em dois hemisférios cerebrais. Cada hemisfério é especializado para algumas tarefas específicas. Eles se comunicam através de um feixe que tem entre 200 e 250 milhões de fibras nervosas chamado de "corpo caloso". Portanto, o encéfalo é constituído de vários componentes, sendo o neocórtice uma das regiões mais complexas, que se divide nesses dois hemisférios, os quais estão unidos por várias comissuras, ou seja, bandas de fibras nervosas que ligam certas regiões do hemisfério esquerdo a zonas similares no hemisfério direito. A maior dessas comissuras toma o nome de corpo caloso (FAUSTO-STERLING, 2000).

algumas teorias feministas que, mesmo questionando o sexo enquanto um atributo meramente natural e denunciando o caráter social das diferenças físicas percebidas entre homens e mulheres, compreendem o corpo sexuado como um lugar onde o gênero seria supostamente construído. Assim, a formação da personalidade, bem como a do comportamento e da identidade de gênero de uma pessoa, estaria necessariamente colada ao sexo com o qual ela nasce. Mesmo afirmando o caráter social da construção das diferenças entre homens e mulheres, essa herança mantinha em sua compreensão social do gênero uma base biológica sobre a qual a cultura se assentaria. Nicholson (2000) nomeou este tipo de formulação de “fundacionalismo biológico”. Com base em uma perspectiva construcionista a autora sustenta que o corpo existe, não se trata de mera fantasia. Contudo, o que podemos dizer sobre ele está constrangido por nossas possibilidades culturais, históricas e sociais que imprimem as distinções entre masculinos e femininos.

Ao articular biologia, medicina e ciências sociais, Anne Fausto-Stterling revela como as diferenças culturais se transformam em diferenças corporais. Em seu livro *Sexing the Body: gender politics and the construccion of sexuality*, a autora debate a natureza social do conhecimento biológico sobre a sexualidade humana e animal e questiona o uso das relações sociais feito pelas pesquisas da área biológica para estruturar seu conhecimento sobre a natureza e, ao mesmo tempo, reduzir o mundo social a ela. Em outras palavras, tais pesquisas passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico e seus efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade.

O diálogo com essas autoras passou a descortinar caminhos para uma crítica mais incisiva às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos, comportamentos e habilidades de mulheres e homens e sobre diferenças sociais, destacando o caráter socialmente construído do conhecimento científico. A perspectiva sociocultural permitia centrar o olhar no controle dos corpos enquanto um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas.

Portanto, não era mais possível compreender as diferenças de gênero com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e no uso consequente da

anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna. O gênero enquanto uma categoria analítica que supõe a conexão da história com a prática presente e dá sentido à organização e à percepção desse conhecimento socialmente construído passa a ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14). O lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem adquirir assinalam sua variabilidade e natureza política, econômica e social.

É nesse contexto que passei a trilhar novos caminhos de investigação sobre os mecanismos e as dificuldades de constituição de um espaço público democrático no interior da instituição escolar, fortemente constituída por uma cultura androcêntrica, não só do ponto de vista da relação entre feminização do magistério, péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, mas também da produção e reprodução de estereótipos de gênero nas relações escolares, em seus conteúdos e em suas práticas.

Nesse trajeto, a compreensão do direito social como conquista historicamente possível de setores que procuraram transformar suas necessidades em direitos socialmente reconhecidos permitiu sua articulação com o conceito de gênero enquanto diferença sexual percebida e construída socialmente. Assim, a diferença como um possível critério para a defesa de interesses contra a discriminação passou a ser um foco importante das tentativas de compreensão da produção das desigualdades nas relações escolares, cujas determinações mais amplas se relacionam com essa esfera específica.

Ganha novamente importância o diálogo com Alberto Melucci e seu entendimento do caráter diferenciado que uma sociedade de alta densidade de informação comporta. Para ele, as esferas de pertencimento tendem a desenvolver diferenças próprias e nesse sentido são também fontes de desigualdades específicas. Assim, o apelo “à diferença cultural [...] pode ser um canal através do qual um grupo exprime a demanda por novos direitos [...] um espaço político para o próprio reconhecimento” (2000, p. 49).

Uma inspiração indispensável para a apreensão do caráter coletivo do conceito de diferença para além da mera particularidade individual veio da leitura do *Le Manifeste Differentialiste*, escrito por Henri Lefebvre em 1970. Nele a diferença aparecia como um campo coletivo da construção e ampliação dos direitos, como um indicador de necessidades radicais vistas como virtualidades transformadoras.

A interlocução com estes dois autores possibilitou ver aspectos da organização social como classe, raça/etnia, religião, geração e gênero enquanto dimensões sociais que remetem às diferenças contidas na luta pela ampliação dos direitos. Além deles, o diálogo contínuo com autoras no campo dos estudos de gênero contribuiu para refletir sobre a necessária tensão entre lutar pelo direito à igualdade de homens e mulheres e garantir o respeito às diferenças atribuídas às feminilidades, muitas vezes consideradas características negativas em nossa sociedade.

Assim, caberia manter a diferença que constitui socialmente mulheres e homens sem perder as pautas de igualdade. Em outras palavras, ganhar visibilidade, alçar cargos de poder, garantir acesso e permanência na educação formal e manter-se como diferente. Era preciso também não perder as diferenças que constituem mulheres e homens, incorporando na análise feminilidades e masculinidades plurais. De outro lado, e talvez a luta mais árdua, o enfrentamento do próprio capitalismo e seu foco em uma competitividade tão extrema que “destrói toda uma série de outros elementos compensatórios que possam ter os seres humanos”, como nos lembra Marina Subirats em diálogo com Manuel Castells (2007). Nesse sentido, os objetivos do feminismo e dos estudos de gênero não apenas estariam centrados na construção da igualdade e da paridade entre os sexos, ou na igualdade de gênero, como também na luta contra os próprios limites do capitalismo e seus interesses específicos, o que seria o grande desafio. Ou dito de outra forma, não é possível esquecer as relações de classe ao tratar das relações de gênero.

No período em que me aproximei com maior densidade deste debate sobre o conceito de gênero, final da década de 1980 e toda a década de 1990, as políticas públicas expressas nas principais leis e documentos orientadores das reformas da educação pública brasileira dialogaram, ainda que de forma insuficiente e por vezes prepotente, com muitas das demandas sociais voltadas para a área da educação e

procuraram, com sucessos e retrocessos, introduzir propostas que consideraram inovadoras no ensino público com maior visibilidade para o campo do currículo.

Configurou-se, portanto, um novo desdobramento de minhas investigações¹² agora mais enfaticamente voltadas para a incorporação do gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação. Ou seja, passo a examinar a materialização das demandas coletivas no âmbito do próprio Estado. Desse modo, a análise da formulação, implementação e avaliação de planos, projetos, programas e ações, organizadas no âmbito federal, passa a ser o recorte privilegiado, englobando qualquer uma dessas dimensões examinadas em conjunto ou isoladamente. Trajeto que, de certo modo, marca o retorno ao ponto de origem configurado na Parte 1 deste trabalho, mas agora em outro patamar.

Esse recorte já estava presente nas investigações anteriores, se considerarmos que a análise do processo de elaboração das políticas educacionais deve partir da identificação dos respectivos grupos que reivindicam do Estado interesses concretos, de cunho material ou simbólico (CUNHA, 2002). É possível então afirmar que já se discutia a produção das políticas públicas de educação exatamente no vértice onde elas se constituíam: movimento social, ação coletiva e, no caso específico, movimento de mães de alunos e organização docente. Tratava-se, agora, de examinar essas políticas não apenas enquanto reivindicações, mas como respostas materializadas na forma de documentos, planos, programas e ações (AZEVEDO, 1997; VIEIRA, 2007). Estes aspectos propostos, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil são implementados pelo primeiro. Parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou disputam acirradamente em torno de interesses de grupos sociais que se fazem presentes em uma e/ou outra. Nessa arena de relações conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação de políticas remete à discussão de complexidades. A intenção era estudar a linguagem e o conteúdo dos documentos federais enquanto

¹² Essas investigações tiveram início com a inserção em projeto mais amplo denominado *Latin American Public Policies in Education from Gender Perspective*, coordenado pela Profa. Dra. Nelly Stromquist, e contou com a imprescindível parceria e contribuição da pesquisadora Sandra Unbehaum.

indicadores de intencionalidades, planejamento e formas de poder na perspectiva das relações de gênero e da produção das sexualidades.

O impacto da não inclusão das questões de gênero nas políticas públicas educacionais passou a ser examinado desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, CF, 2001) até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (Brasil, LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 (Brasil, PNE, 2001). Também foi observado o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, com base em uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil, visando à substituição do antigo currículo mínimo comum. Esse caminho também expressa reflexões em andamento, parte de investigações ainda não terminadas, mas que já notam a presença de certa porosidade do governo Lula aos movimentos sociais, especialmente quando se trata de introduzir temáticas que versam sobre gênero e sexualidade na educação.

Nesse contexto outras ações coletivas tomam a cena nas reivindicações educacionais. Trata-se do movimento que representa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBT)¹³ que assume papel protagonista na proposição, elaboração e implementação de vários projetos e programas ligados à inclusão da diversidade sexual¹⁴. Isso significou a presença de duas agendas de gênero: uma, iniciada com o governo FHC, fortemente influenciada pelos organismos internacionais e com tentativas de implementação inspiradas pela LDB, a partir da qual o governo

¹³ São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa do movimento no Brasil. A sigla mais comum era GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), mais tarde substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros). Hoje o termo oficialmente usado para a diversidade no Brasil é LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) deliberado na I Conferência Nacional LGBT em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts e a inclusão de um Q (para queers), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos de gênero e diversidade sexual.

¹⁴ Não se trata de afirmar a presença desse movimento apenas nesse período. Ele já entrava em cena desde o final do regime militar e ganhou maior visibilidade durante todo o processo de democratização dos anos 1980 em torno da Assembleia Constituinte e mais tarde na luta contra a Aids (PAIVA, 2003). A partir dos anos 2000 busca mais intensamente parcerias com o Estado (SIMÕES, FACCHINI, 2009).

federal passou a “centralizar a incumbência de elaboração do currículo oficial” (BARRETTO, 2006, p. 2), visando à substituição do antigo currículo mínimo comum pelos PCN; e outra inaugurada no governo Lula, permeada pelas demandas coletivas do segmento LGBT e pelas Conferências, Planos e Programas a ele relacionados.

Nessa direção, foi de grande valia a produção de Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) sobre o caráter sexuado do Estado e de suas políticas nacionais e locais que interpretam e regulam várias das concepções de família, reprodução, educação, estilo de vida, muitas delas entrelaçadas com a construção das relações de gênero. Em suas investigações, conjuntas ou separadamente, esses autores estavam preocupados em demonstrar a relação entre nacionalidade e sexualidade, que passa pela regulação das identidades sociais e tem, tanto na mídia quanto na escola, instituições importantes de seleção, veiculação, reconhecimento ou exclusão social. Dessa analogia depende, por exemplo, a regulamentação do aborto e da reprodução, o estabelecimento de uma idade consentida para relações sexuais e para o casamento, bem como a criminalização das práticas que não se adequem a essas regras.

Duas importantes dimensões do conceito de gênero foram agregadas nessas pesquisas. A primeira delas estabelece uma imbricação entre gênero e sexualidade, procurando sair das concepções que afirmam o caráter excludente e polar entre estes conceitos. A segunda amplia a análise dos processos de democratização da educação e suas demandas para toda a população LGBT, destacando o caráter heteronormativo de muitos dos documentos examinados.

Assim, o olhar construído sobre o gênero e a sexualidade nas políticas e práticas educacionais procurou no cerne desses conceitos a recusa de explicações sobre as desigualdades de gênero fundamentadas nas diferenças físicas e biológicas para afirmar o caráter social, histórico e político desses conceitos em constante construção. O desafio, no caso da sexualidade, foi ir além da ótica restrita da reprodução e da forma de preveni-la por meio de informações sobre o sexo e seus perigos. Buscou-se incluir nesse tratamento sua conexão com as dimensões de gênero e ver “a sexualidade como diversão ou como prazer, ou a sexualidade como identidades pessoal, ou inclusive, e talvez o mais surpreendente, a sexualidade como intimidade” (EPSTEIN; JOHNSON, 2000, p. 70).

A segunda evidência nessa trajetória foi o que Judith Butler (1990, 2009) denomina de “matriz heterossexual”, ou seja, falar de masculinidades e feminilidades nas proposições contidas nos planos e programas governamentais examinados é falar da imposição da heterossexualidade como padrão.

Se for plausível traçar alguma reflexão sobre o caminho aqui construído, talvez possa afirmar que o olhar sobre os movimentos sociais urbanos e sobre as ações coletivas em torno da educação, com o foco nas suas especificidades de gênero, passa lentamente a questionar o limite entre sexo e gênero, especialmente a divisão entre homens/mulheres, masculinidades/feminilidades e desejo homoerótico/heterossexual e, talvez por isso, ver que o homogêneo se configura em uma impossibilidade humana e social. Há diferentes sujeitos e distintas possibilidades de sua constituição enquanto sujeitos de direitos dentro do sistema educacional.

Os artigos que estruturam este trabalho revelam uma trajetória de pesquisa (individual e coletiva) construída a partir de minha investigação de mestrado e, mais fortemente, após meu doutorado e o ingresso como docente-orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da USP (nas linhas de pesquisa “Estado, Sociedade e Educação” e “Sociologia da Educação”), bem como a participação no grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (Edges).

Ele está dividido em duas partes. A primeira reúne cinco textos que retratam ponderações sobre os e as protagonistas de movimentos de mães de alunos e de docentes do magistério paulista, em que se destacam as vicissitudes e as alternativas que o enfoque da ação coletiva na intersecção com os estudos de gênero pode trazer para a análise da luta pela melhoria da qualidade da educação. São eles: “Divergências, mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas”; “Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente”; “Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério” e “A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relação de gênero”. Completa esse conjunto a

reflexão sobre os diferentes significados masculinos e femininos das identidades docentes e das relações escolares contida no artigo “O sexo e o gênero da docência”.

A segunda parte reúne textos que expressam uma trajetória de investigação desenvolvida ao longo dos últimos nove anos e voltada mais enfaticamente para a compreensão da introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil.

A preocupação com o tema tem início com as reflexões sobre o modo como os direitos sociais são reconhecidos e/ou excluídos das políticas e das relações vivenciadas na instituição escolar, contidas no artigo “Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito Ficção ou realidade?”.

Tais investigações tiveram por base a definição de política pública enquanto representação da materialidade da intervenção do Estado (AZEVEDO, FERREIRA, 2006) configurada tanto na sua formulação inicial quanto no contexto de sua implementação (MAINARDES, 2006). Com base nesta definição, pude constatar um incremento da presença do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil a partir da década de 1990 e da escassez de pesquisas dedicadas ao exame dessa problemática. A primeira dessas investigações teve por foco a análise da inclusão dessa perspectiva na formulação de documentos: leis, decretos, planos, parâmetros e diretrizes produzidos no âmbito da educação pública federal de 1988 a 2002 voltados para a educação infantil e o ensino fundamental e expressos nos textos “O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002” e “Gênero na educação básica: quem se importa? Análise de documentos de políticas públicas no Brasil”.

O esforço de compreensão da introdução da sexualidade e do gênero no âmbito das políticas de educação escolar no Brasil foi ainda aprofundado com o exame dos livros didáticos mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o ensino fundamental e para o ensino médio no texto “A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos”.

As considerações finais, do capítulo 10 – “Políticas públicas de educação, gênero e diversidade sexual no Governo Lula: velhos problemas, novas respostas” – reúnem reflexões desenvolvidas em duas pesquisas – uma recentemente concluída e

outra em andamento – sobre a sistematização da produção acadêmica acerca das políticas públicas de educação a partir da ótica de gênero/sexualidade e permitiram traçar um panorama dos estudos sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil, detectando temas centrais e emergentes, bem como desafios e avanços no âmbito dos programas e planos de educação decorrentes da inclusão de várias demandas dos movimentos sociais, em especial quanto à diversidade sexual e às relações de gênero.

Não se trata, portanto, de uma conclusão de fato, mas de perguntas e constatações que seguem indagações sobre o caminho já trilhado, mas que também procuram abrir novos universos de compreensão do processo de reconhecimento de atores coletivos diante das leis e normas que condicionam a construção das políticas públicas de educação em nosso país. Se há uma pergunta que permanece é: *quem se constitui como sujeito e como se caracteriza a exclusão de tantos outros e outras nesse processo?* O restante está sempre por ser construído.

Parte 1. Lutas por educação, organização de mães e professoras(es)

Capítulo 1.

Divergências, mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas¹⁵

No cenário das reivindicações pela melhoria do ensino público é possível verificar a presença de diversos protagonistas. Entre eles, destacam-se as mães de alunos, envolvidas nos chamados movimentos sociais urbanos por educação, e setores progressistas das profissionais de educação¹⁶. É comum, em uma primeira avaliação das lutas pela melhoria do ensino público, supormos a existência de divergências entre aqueles que delas participam. De fato, uma política educacional que expande os serviços em condições que não garantem sua qualidade faz com que o principal alvo das reivindicações, de professoras e mães de alunos, seja o Estado.

Pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico¹⁷, a partir da qual busquei compreender o processo de construção da identidade do Movimento Estadual Pró-Educação (MEPE) entre os anos de 1988 e 1990, mostrou-me os meandros daquilo que acreditava ser uma aproximação quase que absoluta entre as protagonistas das lutas por acesso e melhoria da qualidade de ensino oferecido pelo Estado. O acompanhamento do Pró-Educação, o registro de suas atividades¹⁸ e as entrevistas realizadas em diferentes

¹⁵ Texto originalmente publicado nos **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, 1993.

¹⁶ No Movimento Pró-Educação e nas escolas públicas que com ele interagiam a grande maioria era mulher. Assim, acreditando na contribuição da perspectiva de gênero para a compreensão dos aspectos presentes na aproximação e na diferenciação entre o Movimento, as professoras e o Sindicato dos Professores, adotei como princípio a referência no feminino, utilizando expressões “mães de alunos” e “professoras”. No caso dos diretores, funcionários e alunos esse procedimento não foi adotado, considerando que sua interlocução com o Movimento foi eventual. Também permaneceu a referência mais geral quando tratei do Sindicato dos Professores.

¹⁷ Procurei, nesse longo trabalho de observação, registro e análise, desenvolver um olhar etnográfico (GEERTZ, 1987). Todavia, minha principal interlocução, entre as diversas correntes da investigação etnográfica, deu-se com trabalhos produzidos por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (EZPELETA, 1986; EZPELETA, ROCKWELL, 1986; ROCKWELL, 1982 e s.d.). As autoras enfatizam a dimensão de totalidade, integrando a informação da história local e geral com a análise etnográfica, buscando captar tanto a interação como a distância entre a escola e sua ambiência social.

¹⁸ Entre elas cabe destacar: reuniões internas do grupo de mães; reuniões cujo objetivo era a ampliação e divulgação do Movimento; reuniões com representantes de partidos políticos de oposição; reuniões com autoridades ligadas ao Poder Público na área da educação; participações em greves; viagens; visitas às escolas.

momentos da pesquisa apontaram-me divergências e interesses recíprocos que distanciavam e aproximavam mães de alunos e professoras¹⁹.

Esta exposição sintetiza alguns dos temas tratados na referida pesquisa, resgatando as principais características do Pró-Educação e examinando sua interação com professoras das escolas públicas estaduais e com o Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)²⁰, de modo a destacar as diferenças existentes entre eles e apontar algumas das possíveis contribuições que a visão desses segmentos distintos – nem antagônicos, nem aliados incondicionais – pode trazer para a luta pela melhoria do ensino público.

Professoras e mães de alunos: movimentos de aproximação

Deflagrado em fevereiro de 1988, o Pró-Educação foi fundado, enquanto Movimento Estadual, em abril de 1989, contando em 1991 com cerca de dois mil associados, em níveis diferenciados de participação.

Trata-se de um movimento de mães de alunos pertencentes a setores das classes médias e setores organizados das classes populares, voltado para a melhoria da qualidade do ensino público e que reivindica a participação direta das mães de alunos nas decisões relativas à educação pública estadual. Assim, em 1988, o MEPE, estruturado principalmente na cidade de São Paulo, possuía por referência as experiências de participação direta de suas integrantes nas escolas frequentadas por seus filhos, através de canais institucionais como, por exemplo, Associações de Pais e Mestres e Conselhos de Escola. Sua ação coletiva sofreu modificações, a partir de 1989, quando novas integrantes, em Santo André, passaram a exercer papel fundamental na delimitação da prática coletiva do Movimento. O convívio com as mães de Santo André propiciou ao grupo de mães de São Paulo o conhecimento das experiências de

¹⁹ Outros trabalhos já apontaram, em suas análises, diferenças entre a escola pública e a população por ela atendida na luta pela melhoria do ensino. Dentre eles, cabe destacar Avancine (1990); Campos (1982); Paro (1991) e Sposito (1988).

²⁰ Durante o período em que acompanhei o Pró-Educação (1988/1990) a Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo passou de Associação a Sindicato. A sigla - APEOESP - permaneceu a mesma.

participação em movimentos populares, como as dos movimentos de bairro, dos movimentos dos sem-terra, das Comunidades Eclesiais de Base e da militância no Partido dos Trabalhadores (PT).

As integrantes do Movimento são, na maioria, mulheres, donas de casa e mães de alunos das escolas públicas estaduais localizadas em São Paulo e nos municípios da Grande São Paulo. O fato de serem mulheres e mães contribuiu para essa proximidade entre elas e as professoras. A escola é um espaço ocupado marcadamente por mulheres. No Brasil, como em outros países, o magistério é uma atividade profissional exercida predominantemente por mulheres²¹. Cristina Bruschini e Tina Amado, ao analisarem 21 teses e dissertações sobre o magistério, ressaltam que: “86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino. As mulheres representam a quase totalidade (99%) do ensino pré-primário e a maioria absoluta (96,2%) do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), embora a sua presença decline gradativamente nos níveis subsequentes” (BRUSCHINI e AMADO 1988, p. 5).

A partir dessa constatação, foi possível perceber que a condição de mãe também propiciava a participação das professoras no Pró-Educação. Muitas professoras também eram mães. Algumas delas eram mães de alunos das escolas públicas. Assim, professoras engrossaram o Movimento na condição de mães de alunos durante audiências com autoridades da área da educação estadual e com políticos; nas entrevistas com repórteres; nas manifestações públicas e na divulgação em geral. Marina, uma das professoras de 5ª a 8ª série, por exemplo, referia-se à sua atuação no MEPE, enquanto mãe de aluno, como parte da população atendida pela escola pública: “Todas as reuniões (do MEPE) que eu vou, eu vou como mãe. [...] A gente tem que deixar bem claro que a população está se levantando”.

Essa proximidade se manifestou de diferentes formas. Apesar de não participarem diretamente no MEPE, algumas das professoras com que Elisa mantinha

²¹ Vários estudos têm constatado essa presença majoritária de mulheres, entre eles: Mello (1981); Barretto (1981); Bruschini (1985); Bruschini, Amado (1988); Rosemberg, Piza, Montenegro (1990).

contato colaboraram de diversas maneiras para que ele se consolidasse. Na Reynaldo Porchat, das quatro professoras não participantes do Pró-Educação por mim entrevistadas, três compareceram em fevereiro de 1988 na reunião que deu início à criação do Movimento. Duas das professoras que participaram dessas reuniões explicaram que as frequentaram para conhecer e ajudar:

“– Mas no começo tinha muito poucas, né? Então a gente ia como força, mais moral, né? Mais por isto.

– Pra ajudar, dizer que a gente estava do lado deles.” (professoras de 5ª a 8ª séries)

As professoras prestavam, também, certa assessoria às mães para temas e detalhes ainda não conhecidos, como aspectos relativos à legislação sobre o funcionamento escolar, Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Escolas etc. Essa presença das professoras no Movimento foi notada em suas mais diversas facetas. Em Santo André, por exemplo, algumas das integrantes desta regional tiveram seu primeiro contato com o MEPE, enquanto professoras, através do Sindicato dos Professores. Talvez se possa explicar por aí também o fato de, em 1989, somar-se ao Movimento um grande número de professoras.

Assim, os interesses do Pró-Educação e das professoras pouco se diferenciavam. A divergência existia como germe, mas não se fazia sentir. Mães e professoras integravam o Movimento defendendo reivindicações comuns. Entre estas, uma política salarial adequada para professoras, funcionários e especialistas de educação; a atribuição das aulas com tempo hábil para a escola poder programar seu planejamento; a implantação correta do Ciclo Básico e da Jornada Única.

Entre a vocação e a militância: o perfil da boa professora

Após as divergências ocasionadas pela reposição parcial ou inexistente das aulas perdidas com a greve de abril de 1989, as diferenças de interesses entre mães e professoras ficaram mais explícitas, provocando um afastamento entre elas.

Durante essa trajetória, o Pró-Educação foi conquistando um espaço próprio perante o movimento das professoras, no instante em que se constituiu como um novo interlocutor para os diversos setores com os quais passou a interagir. Até então, não

havia, fora do âmbito específico da escola enquanto unidade escolar, esse ator coletivo: mães de alunos das escolas públicas.

No processo de diferenciação do MEPE, em relação às professoras, um elemento de tensão, ora tênue ora intenso, passou a tecer a interação entre elas. Mães e professoras ganharam contornos enquanto segmentos distintos:

“Há várias coisas que nós descobrimos em nossa caminhada que não agradam a eles (professores). Eles não estão interessados.” (Gisélia, mãe de alunos, participante do Pró-Educação)

As professoras reagiram à presença do Pró-Educação como uma figura nova entre aqueles que lutavam pela escola pública. Muitas vezes instaurou-se o conflito, aspecto que foi se constituindo como uma das características dessa interação. Na medida em que o Movimento defendia interesses nem sempre convergentes aos das professoras, a diferença entre esses dois segmentos passou a ser marcante:

“Existe um grupo (de professores) que coloca o magistério até acima do salário. Acha que o magistério ainda é mais importante [...] os que pensam assim têm uma retaguarda financeira razoável [...] viveram num Brasil de 30 anos atrás, já estão em final de carreira.

Existe um outro grupo dos que democracia boa é a minha. [...] São os que tiram todas as licenças que podem tirar, usufruem de todas as faltas, às vezes até desnecessárias, mas como têm direito tiram. São aqueles que estão tratando a educação como um negócio, como vender banana na feira.

[...]

Existe outro grupo que luta, um outro grupo consciente. Esse é muito pequeno, normalmente são professores mais jovens, na faixa de 30 a 32 anos. [...] É o professor por vocação, de uma vida mais atual, mais consciente. Por vocação, mas também consciente de que ganha mal. Então se há greve, faz greve! Se volta pra sala, ele é o professor. Aqui na escola nós temos representantes desse grupo. Esses, apesar de nem sempre a gente concordar com a greve, nós respeitamos.” (mães de alunos participantes do Pró-Educação)

As mães, portanto, com base na atuação das professoras, reconheciam a presença de educadoras que se aproximavam do perfil daquelas que consideravam boas: professoras das escolas públicas estaduais e municipais e não personagens idealizadas, afastadas da realidade escolar. Reconheciam, também, a existência de professoras abnegadas, mas estas já em fim de carreira pertenciam a outro momento, a um “Brasil de 30 anos atrás”. Vale a pena citar uma das reuniões do Conselho Diretor do Pró-Educação, na qual se decidiu apoiar o movimento grevista da categoria, deflagrado em abril de 1989, julgando-o necessário à melhoria do ensino público. Professoras de 1º

grau em Carapicuíba, participantes do Movimento, opuseram-se à greve considerando-a prejudicial ao rendimento dos alunos. Apostando que o prejuízo poderia ser superado com a reposição criteriosa das aulas perdidas, a maioria das integrantes do Conselho optou pelo apoio à greve, diante do qual esse grupo de professoras rompeu com o MEPE.

As integrantes do Movimento decididamente não eram adeptas do retorno a um papel de professora ligado à ideia da abnegação. Censuravam, também, as professoras que faziam “da educação um negócio” e defendiam aquelas que se preocupavam com seus alunos sem, no entanto, deixar de lutar por interesses corporativos. Posicionavam-se entre a militância e a vocação. Por um lado, criticavam a reivindicação quase que exclusiva de interesses corporativos pelas professoras, por outro, não advogavam a manutenção de relações impessoais no interior da escola. Pelo contrário, as mães procuravam resgatar a personalização das relações entre professoras e alunos, entre escola e família, de tal maneira que o vínculo entre esses sujeitos coletivos e individuais embasasse o respeito aos interesses diferenciados em torno de um objetivo comum: o aprendizado das crianças e dos jovens, filhos e alunos.

O entendimento do que pudesse ser uma boa professora estava referido à vocação. Entretanto, ter vocação não significava única e exclusivamente visar o aluno, alienar-se, não lutar pelos seus direitos: “(professora) por vocação, mas também consciente de que ganha mal”. (Elisa, mãe de alunos participante do Pró-Educação).

Não apareceram, em nenhum dos momentos em que pude conversar com essas mães e observar suas discussões, referências diretas ao vínculo afetivo com o aluno como critério para definir a boa professora; no entanto, sem descartar o compromisso com a categoria e com a luta por melhores condições de trabalho no exercício da função de professora, as integrantes do Movimento enfatizaram a importância de sua presença na relação professora-aluno na medida em que garantiria o compromisso de ensinar:

“Quando a gente fala que o professor dá aula em duas, três escolas... Ele não conhece nem os companheiros, né, os colegas de profissão que dão aula naquela escola, nem os alunos! Ele não cria vínculo com a escola! E isso também ajuda a deteriorar a qualidade do ensino.” (Elisa, mãe de alunos participante do Pró-Educação)

O interesse pelo aluno permitiria que, ao voltar para a sala de aula, “ela fosse a professora” e, portanto, após uma greve bem ou malsucedida, ministraria sua aula da

melhor forma possível preocupando-se com o aluno naquilo que lhe dizia respeito, ou seja, com o seu aprendizado. Nesse sentido, o compromisso com o aluno deveria garantir, no entender das mães do Movimento, que a professora tirasse todas as licenças que tivesse direito somente quando necessário e não tratasse a educação “como um negócio”.

A necessidade do vínculo afetivo no exercício da profissão de professora, a que se referem as mães de alunos, é também ressaltada por Fúlvia Rosemberg:

“[...] Na medida em que, de fato, a professora desempenha uma função que não se restringe ao ensino; na medida em que a função de socialização também participa do ensinar; e na medida em que sua formação profissional é insuficiente, a professora lança mão do repertório aprendido domesticamente – ser mãe real ou potencial, cuja base do exercício (nos foi ensinado) se pauta pelo afeto.” (1992, p.174)

Mães contra professoras?

Sentimentos de recusa à participação, fechamento e resistência ao diálogo e às suas tentativas de interferência no funcionamento das escolas pautaram, em alguns momentos, a relação entre mães e professoras:

“[...] em reuniões com professores e com outras escolas eles dizem isto. Que eles não aceitam a vigilância. Mas veja bem, não é a vigilância a que eles se referem [...]. É como contribuição. Não é uma vigilância que cobra. É uma vigilância que contribui.” (Gisélia, mãe de alunos participante do Pró-Educação).

Muitas foram as explicações que pude encontrar para essa dificuldade de relacionamento. Entre elas, a identidade de gênero que propiciava a aproximação das mães com as escolas de seus filhos e, contraditoriamente, uma disputa pelo espaço da escola.

Essa observação é confirmada por outros estudos que procuram explicar as divergências entre mães e professoras com base nas relações sociais de gênero. Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) ressaltam que as referências de gênero colaboram para a confusão entre os papéis de mãe e de mestra interferindo na atuação profissional das professoras e suscitando a presença de disputas entre elas e as mães.

Lenira Haddad, ao analisar a relação creche-família, aponta características que auxiliam a compreensão da interação entre professoras e mães por mim observada. Segundo a autora, creche e família são instituições complementares uma vez que

dividem a responsabilidade da educação da criança. Todavia, existe uma disputa entre essas instituições:

“O objetivo de substituir a mãe implicaria em atitudes e comportamentos de invasão, posse, distância, numa relação creche-família, enquanto que numa relação família-creche implicaria em comportamentos de total atribuição de responsabilidades e de cobranças.” (1987, p. 74)

A autora tece considerações sobre os motivos dessa disputa:

“Será que esse conflito existe porque a creche é vista como substituta materna? Será que a necessidade de expulsar as mães se dá porque a criança não pode ter duas mães, a mãe verdadeira e a creche? Se isso se confirmasse, a presença das mães incomodava tanto porque ela promoveria nas pajens um recuo de um dos papéis mais internalizados – o de substituir as mães – e a sensação de uma indefinição da função que deveriam assumir.” (1987, p. 74)

Na experiência relatada por Lenira Haddad, foi preciso que, apesar do sentimento conflitante, a complementaridade dessas instituições fosse recuperada a partir do resgate da dimensão profissional da pajem no exercício do trabalho educativo.

A partir dessa análise, uma série de sentimentos e representações, que teciam a relação entre as mães do MEPE e as professoras com as quais mantinham contato, adquiriu sentido. A sensação de recusa e desvalorização por parte das mães em relação às professoras expressava a expectativa de que, conforme os padrões de relacionamento preestabelecidos, mães e professoras não deveriam concorrer, disputar e desvalorizar-se mutuamente, mas dividir tarefas e funções, pois como afirmava uma delas “a escola é continuidade do lar” (Rosa, mãe de alunos participante do Pró-Educação).

Essas características alertaram-me para o fato de sentimentos de disputa e tentativas de apropriação da clientela atendida estarem presentes também no espaço escolar, apesar do papel profissional da professora ser mais delimitado do que o da pajem. Talvez a complementaridade da família e escola seja por definição conflituosa, uma vez que estas instituições constituem identidades diversas que disputam interesses e prioridades nem sempre convergentes.

Esse distanciamento entre mães e professoras não se explicava somente pela disputa entre elas. Deveu-se principalmente, a meu ver, à quebra de padrões suscitada pelo Pró-Educação ao tentar delimitar um espaço de interlocução com as escolas e as professoras. Houve, portanto, com a intervenção do Movimento nas escolas, a reconstrução de categorias previamente delimitadas. A categoria mãe de aluno, por exemplo, adquiriu um novo sentido após a inserção das mães em uma ação coletiva.

Antes de participarem no MEPE, reivindicando um espaço próprio de interlocução, às mães de alunos era reservada, de um modo geral, a execução de tarefas como: limpeza da escola, administração da verba da Associação de Pais e Mestres, organização de festas etc. Às professoras cabia a discussão dos problemas educacionais propriamente ditos. Ao relatar o início da inserção de Elisa na Associação de Pais e Mestres da Reynaldo Porchat, Gilda – professora e diretora desta escola em 1990 – apontou aspectos que sugeriam que as mães eram consideradas como estranhas: “Elas (as mães) começaram a dar ordens pra funcionária. Funcionária não obedece, obviamente, ordem de nenhuma pessoa que não tem nada a ver” (Gilda, diretora).

Provavelmente, o esforço das mães em construírem, através do Movimento, identidades próprias, colaborava para que o distanciamento entre elas e os membros da escola fosse mantido como parte desse processo de diferenciação, de maneira semelhante à descrita por Marília Carvalho:

“Uma forte cumplicidade unia ‘os membros da escola’ diante dos ‘outros’, os alunos e suas famílias considerados de fora.

[...] Levar em conta esse esforço de diferenciar-se e de demarcar uma identidade própria à escola, talvez permita compreender mais a fundo atitudes das educadoras diante dos alunos e suas famílias, que costumamos explicar apenas como corporativismo ou autoritarismo.” (1991, pp. 90-1)

Na verdade, não se trata de identificar vítimas e culpados. Mães e professoras ganham contornos distintos:

“[...] porque a minha visão não é uma visão de professor. É uma visão de mãe. É uma visão de mãe que está sabendo que a escola não está funcionando há muito tempo.” (Elisa, mãe de alunos participante do Pró-Educação)

Assim, o Pró-Educação distinguia-se cada vez mais como algo novo, que não se encaixava nos padrões previamente definidos para as relações entre o que era genericamente definido como escola e população. As mães do Movimento apresentavam-se como um coletivo, fiscalizador, crítico, com dinâmica própria, com identidade própria. Elas não se limitavam a fazer parte, individualmente, dos canais institucionais de participação; não se restringiam a arrecadar verbas extras para as escolas de seus filhos através da Associação de Pais e Mestres; não pertenciam a um movimento de bairro restrito a uma ou duas escolas ou a uma região, mas defendiam a escola pública em geral.

O Sindicato dos Professores e o Pró-Educação

Muitas vezes a interlocução das mães do Pró-Educação com o Sindicato dos Professores possibilitou o acesso a um maior número de informações e colaborou para que aquelas formassem opiniões próprias acerca do conteúdo debatido. Foi através do embate e da interação com o Sindicato que as integrantes do Movimento puderam rever ou reafirmar valores adquiridos antes do Movimento, incorporar outros valores e concepções e construir referências próprias em sua prática concreta.

No início do Pró-Educação, segundo suas integrantes, professoras e Sindicato dos Professores eram tratados como se necessariamente representassem os mesmos interesses. Quando o Sindicato posicionava-se a favor da deflagração de uma greve, as mães supunham que todas as professoras concordavam com essa decisão. As divergências não eram percebidas.

A partir do apoio efetivo ao movimento grevista de abril de 1989, o Pró-Educação aproximou-se ainda mais do Sindicato dos Professores. As mães de alunos do Movimento participaram ativamente dessa greve, subiram no palanque das assembleias do movimento liderado pelo Sindicato, visitaram várias escolas estaduais para discutir com pais e mães de alunos os problemas vividos pelas escolas públicas, defendendo as reivindicações das professoras.

Ao defenderem, cada vez com maior ênfase, ideias próprias, as mães do Movimento suscitaram reações contrárias por parte do Sindicato dos Professores, de maneira semelhante às objeções formuladas pelas professoras não organizadas coletivamente. Porém, agora esse embate se dava em um campo de forças distinto; a interação entre Movimento e Sindicato era de ator coletivo para ator coletivo.

Entre os interesses defendidos pelo MEPE, em oposição à APEOESP, encontravam-se os relativos às concepções sobre o trabalho das professoras:

“Para a APEOESP o bom professor é aquele que apoia a greve, que luta pela categoria, que numa greve larga tudo, vai fazer manifestação e fecha a escola. Esse é o bom professor. Pra nós, não. Bom professor não é isso daí. Ele pode até fazer greve, mas a qualidade que nós queremos dele são outras e essas você (dirigente da APEOESP) não briga por elas. [...] O cara vai lá fazer manifestação e você não pergunta se ele está faltando na escola, se ele dá uma boa aula, se ele mata aula, se ele tem formação, se o diploma dele ele recebeu, ele estudou mesmo ou ele fez curso de fim de semana?” (Tatinha, mãe de alunos participante do Pró-Educação)

As mães criticavam o Sindicato quanto à não fiscalização do trabalho feito pelas professoras em salas de aulas (assiduidade, qualidade das aulas dadas, reposição das aulas perdidas com greves). Discordavam também da priorização dada pelo Sindicato às reivindicações salariais²². Essa ênfase impedia, por exemplo, que a APEOESP interferisse no processo de reposição das aulas perdidas com as greves e atendesse as necessidades de pais e mães de alunos. Nesse sentido, as mães do Pró-Educação não se conformavam com a assinatura do livro de ponto, pelas professoras, em dias de greves: “Sei que essa ideia pode chocar, mas decretar greve e depois ir para as escolas e assinar o ponto não dá mais. Fazer greve dessa forma qualquer um faz” (Elisa, mãe de alunos participante do Pró-Educação).

As mães do MEPE reconheciam a legitimidade das greves, mas, ao mesmo tempo, defendiam seu término. Essa posição pode ser confundida com uma postura conservadora, de repúdio ao movimento grevista da categoria. Todavia, torna-se importante enfatizar que as “longas e intermináveis” greves, como as caracterizavam as mães de alunos, atrapalhavam, de fato, a vida das crianças e das mães. Foi na defesa desse interesse que o Pró-Educação, a partir de 1990, passou a vincular seu apoio ao movimento grevista das professoras à garantia de um programa de reposição das aulas perdidas durante o período.

Em outubro de 1990, a APEOESP criticou a posição assumida publicamente pelo Pró-Educação em relação à greve de professoras através do editorial de sua publicação anual, a **Revista de Educação** nº 5. A reprodução de seu conteúdo ajuda a elucidar as dificuldades dessa interação:

“EDITORIAL

Professores, funcionários e estudantes põem a nu, em suas manifestações, o sucateamento das escolas públicas. Chegou-se a um ponto no qual se torna necessário e urgente barrar a rápida deterioração do ensino no país.

²² Vitor Paro, ao analisar a natureza do trabalho pedagógico, chama a atenção para aspectos semelhantes aos defendidos pelo Pró-Educação quanto à necessidade de as professoras, em suas lutas, não se deterem, quase que exclusivamente, no âmbito econômico-corporativo: “É preciso uma consciência política que perceba, para além dos interesses imediatos, os interesses estratégicos e políticos mais amplos que unificam as categorias profissionais e, para além delas, as lutas populares na esfera da reprodução” (PARO, 1993).

Como sempre, os comentários adversos procuram salientar apenas o “corporativismo” e o “grevismo” como a gangrena que deveria ser combatida e eliminada, se preciso à força.

Ora, esse contraste de ideologias e de orientações de comportamento já demonstra que o movimento dos professores, dos funcionários, dos estudantes não está ainda compreendido e, o que é pior, que o nosso horizonte cultural está muito distante da realidade. Até mesmo alguns daqueles que participaram conosco, lado a lado, nessas árduas batalhas em defesa da Escola Pública nos impingem, como o fez recentemente a presidente do Movimento de Pais Pró-Escola Pública do Estado de São Paulo, a responsabilidade por essa situação, quando afirmou: “Greve virou fábrica de analfabetos”. Isso nos mostra o quanto ainda precisamos caminhar para que a educação possa vir a ser, verdadeiramente, prioridade nacional.

A ignorância é o desafio histórico número um do Brasil.

O que parece ser uma espécie de “corporativismo” e de “grevismo” impõe-se como um recurso defensivo, de resistência, daqueles que são as vítimas do caos e da desorganização social provocada pelos sucessivos governos.

Parece que muitos desconhecem, ou não querem reconhecer, que “ninguém vive de brisa”, que o dinheiro público tem sido malbaratado, dilapidado, seguindo os métodos típicos do saque colonial.

Tapam os olhos para não ver que o motor do movimento de reivindicações é o amor à escola, à pesquisa, à transmissão e à produção do saber.

Sem a escola, não há por que ter professores – trabalhadores do ensino bem pagos –, não há nem a necessidade da existência desses trabalhadores...

Os professores levantam a sua bandeira, mostram como se defende a escola pública.

A educação se defende como se estivéssemos travando uma guerra. Não estão lutando só pelos seus salários: estão lutando por outra escola pública – que não humilhe seus trabalhadores e possa oferecer educação com qualidade para a classe trabalhadora.

A Diretoria”

Para o Sindicato, os comentários “adversos” que salientaram o “corporativismo” e o “grevismo” resultavam da não compreensão do movimento grevista das professoras, funcionários e estudantes. Afirmar, como o fizeram as integrantes do Pró-Educação, que a “greve virou fábrica de analfabetos” significava, para a APEOESP, responsabilizar única e exclusivamente as professoras pelas precárias condições do ensino público. O fato de as mães de alunos do Pró-Educação defenderem interesses diversos do Sindicato as tornava não diferentes, mas “ignorantes” ou “politicamente atrasadas”, como quem precisasse ainda crescer para melhor compreender as relações entre trabalhadores do ensino público e Estado.

A luta das professoras e do Sindicato dos Professores contra a desorganização da sociedade e do próprio ensino público pelos sucessivos governos, em defesa da escola pública e por uma educação de qualidade é inquestionável. Entretanto, é lícito supor, com base neste editorial, uma divisão quase absoluta entre mães de alunos e

professoras. A existência de “contraste de ideologias e de orientações de comportamento” era entendida, de acordo com o editorial, como incompreensão e desconhecimento das mães e nesse sentido que devia ser eliminada, superada. À medida que o Movimento começava a incluir interesses divergentes na pauta de suas reivindicações, passava a ser visto pelo Sindicato como opositor, como adversário ou simplesmente como desinformado.

“Divergências”, mas não “antagonismos”

Na verdade, o discurso oficial do Sindicato não recuperava as diferenças defendidas pelo Pró-Educação como parte do processo de construção da identidade de um novo interlocutor que apoiava o movimento das professoras sem se apresentar como aliado incondicional, e se impunha com uma identidade própria.

O grupo de mães exigia participação ativa do Movimento no processo de luta pela melhoria do ensino público. As preocupações com dedicação, seriedade, competência, melhores salários e condições de trabalho para as professoras, eram enfatizadas enquanto metas a serem reivindicadas também pelos pais e mães de alunos representados pelo MEPE junto às instâncias competentes. Uma das reivindicações nesse sentido tratava da participação do Movimento no processo de negociação e de decisão dos temas relativos ao ensino público: definição de prioridades orçamentárias, acompanhamento bimestral da execução do planejamento da Secretaria de Educação, entre outros.

Em diversos momentos das reivindicações, as mulheres do Pró-Educação apresentavam-se em condições de igualdade com o Sindicato. Alguns episódios elucidam essa questão. Logo no início do ano letivo em 1990, o Sindicato impediu a entrada do MEPE para assistir a uma reunião de negociação salarial com José Goldemberg, secretário da Educação. O Movimento insistiu em presenciar as negociações, alegando não confiar em nenhuma das duas partes envolvidas. Ou seja, o Pró-Educação era uma terceira parte a ser ouvida e considerada nessa relação. Em outro momento, as mães do MEPE ofereceram apoio ao movimento grevista das professoras em troca da interferência e participação no processo de negociação das reivindicações. Em entrevista dada ao programa **Bom Dia São Paulo** (Globo) e à revista de educação

Sala de Aula, a presidenta do Movimento afirmou que o apoio a novas greves das professoras estaria associado à participação do MEPE nas negociações entre o Sindicato dos Professores e a Secretaria de Educação durante o movimento grevista:

“Antes de definirmos qualquer tipo de apoio, vamos querer saber como o governo e as entidades estão encaminhando as negociações. Queremos conhecer melhor o teor dessas negociações, porque a consequência dessas greves intermináveis é que os alunos estão saindo das escolas públicas semianalfabetos.” (Elisa, mãe de alunos participante do Pró-Educação, Revista **Sala de Aula**, nº 20)

A decepção causada pelo episódio da reposição formal das aulas pelas professoras após a greve de 1989 colaborou para que o MEPE tomasse essa decisão:

“No ano passado estivemos com os professores em todas as assembleias e momentos difíceis. E eles não foram poucos, pois muitos pais não queriam dar seu apoio, diziam que estávamos loucos, que nossos filhos iam perder o ano. Mas esse apoio não era cego. Propusemos um acordo para as lideranças do movimento: ficávamos do lado dos professores até o fim, acontecesse o que acontecesse, mas em troca queríamos que, quando eles retornassem às aulas, fizessem a melhor reposição possível. Mas depois de 79 dias de greve percebemos que, na maioria das escolas do Estado, os professores não repuseram as aulas ou o fizeram muito mal.” (Elisa, Revista **Sala de Aula**, nº 20).

Interesses, preocupações e objetivos diferentes entre o Sindicato e o Pró-Educação ficavam cada vez mais evidentes para o grupo de mães do Movimento. A recusa do Sindicato em trabalhar com essas evidências era afirmada publicamente como, por exemplo, no editorial citado acima. Já para as mães do MEPE esse processo de diferenciação tendeu a ser mais bem incorporado. Elas passaram a enfatizar, por um lado, o caráter sindical da APEOESP e, por outro, o caráter global (entendido como para além do sindical) do Pró-Educação:

“Porque no fundo, no fundo tem o sindicato dos metalúrgicos, tem o sindicato dos borracheiros e tem o sindicato dos professores. [...] E eu [me] revoltava com esse negócio de trabalhadores em educação, mas enquanto APEOESP eles têm que falar é isso mesmo, porque eles são um sindicato de trabalhadores em educação. [...] E os nossos atritos vão ser eternos, porque nós defendemos a educação num global e aí entra a formação do professor, o mal profissional que às vezes tem, né? E o sindicato não pode fazer isso. Ele perde sua característica se ele fizer isso.” (Tatinha, mãe de alunos participante do Pró-Educação)

As divergências e semelhanças ora distanciavam ora aproximavam Sindicato e Movimento, tornando-se impossível uma postura linear de um em relação ao outro. Porém, para as mães de alunos do Pró-Educação, a tensão que permeava a relação entre

o Movimento, professoras e Sindicato caracterizava a interação entre eles, mas não impedia que muitas vezes defendessem os mesmos objetivos:

“[...] nós estamos juntos e não estamos. Eu acho que o Pró-Educação tem que seguir um caminho próprio e a APEOESP tem que seguir o seu. Lá na frente de vez em quando a gente vai estar junto, de vez em quando a gente vai ficar inimigo, de vez em quando a gente vai ter atrito, de vez em quando a gente vai lutar pela mesma causa.” (Tatinha, mãe de alunos participante do Pró-Educação)

O Movimento nasceu da ênfase na qualidade do ensino como direito de todos os cidadãos. Seu interesse sempre foi pautado, principalmente, pela preocupação com a precariedade do ensino oferecido pelas escolas públicas, pelo espaço físico depauperado da maioria dessas escolas, pelas condições de trabalho que dificultavam o preparo pedagógico da professora e o seu desempenho na função de ensinar e estar atenta aos problemas apresentados pelos alunos.

A análise do Pró-Educação e sua própria existência indicam, portanto, uma das possíveis respostas aos desafios que a educação ministrada pelo poder público nos suscita. São mulheres e mães com experiência de organização popular que atuam com mulheres das denominadas classes médias. Essa forma de atuação impôs desafios para as mães de alunos das classes populares, organizadas na defesa de seus interesses, perante as mães dos setores de classes médias. Isto não significou a homogeneização do grupo de mães do MEPE (VIANNA, 1992).

No entanto, outras probabilidades podem ser delineadas, na medida em que levemos em conta as características que demarcaram os segmentos envolvidos na luta pela melhoria da qualidade do ensino público, isto é, as mulheres, professoras e mães de alunos. Para que essa luta ganhe um rumo melhor, é necessário que professoras e mães explicitem os valores e critérios que as distinguem, convivendo com as diferenças e conflitos implicados nela.

Capítulo 2.

Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente²³

Este texto examina a organização do magistério na rede pública do Estado de São Paulo (Brasil) a partir da atuação de uma de suas entidades representativas: o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)²⁴. Com base em análises parciais já realizadas²⁵ na área da educação, situa a organização docente junto à APEOESP no processo de transição para a democracia, ressaltando as vicissitudes e as alternativas que o recorte a partir da ação coletiva e das relações de gênero pode sugerir para esta análise.

Procura-se demonstrar que, na segunda fase do processo de transição para a democracia²⁶, quando o professorado sofre as consequências econômicas e políticas herdadas do regime militar e luta não mais contra a ditadura, mas pela concretização de ideais democráticos, a APEOESP restringe suas bandeiras de luta. A união de todos os profissionais da área da educação contra a repressão do regime militar, no primeiro momento, é substituída pela divisão entre aqueles que passam a apoiar governos com propostas democráticas e aqueles que se opõem e criticam essas gestões. Assim, somada ao recrudescimento da recessão, a luta salarial passa a ser o principal ponto de união na organização docente, excluindo do processo de construção de sua identidade coletiva as referências e os conflitos que constituem a representação que professoras e professores possuem de si mesmos e de sua organização e sugerindo para análise algumas alternativas e indagações.

²³ Texto originalmente publicado na **Revista Brasileira de Educação**, n.3, 1996.

²⁴ O magistério paulista possui várias entidades representativas. Dada à limitação deste artigo, tomo por base apenas a APEOESP, uma vez que apesar de não ser a mais antiga é a mais atuante, considerando-se tanto o número de associados quanto sua capacidade de organização coletiva.

²⁵ Para a análise da trajetória da APEOESP reuni cerca de 60 trabalhos já realizados e que se encontravam dispersos. Poucos deles conseguiram divulgação que permitisse fácil acesso aos interessados pelo tema.

²⁶ Nascimento (1989) delimita duas fases na análise do período de transição: a primeira, dos meados da década de 1970 ao início dos anos 1980, em que predomina o processo de liberalização do regime e a segunda, denominada transição propriamente dita, caracterizada pela inviabilidade de reprodução do regime militar.

Transição e organização docente no Brasil

A transição para a democracia, processo pelo qual passamos desde 1974, foi engendrada pelo Estado e também pela sociedade civil. É uma transição sem ruptura com o regime político da época. É, como afirma Stepan (1986), um processo negociado pelo alto, mas que dá, ao mesmo tempo, início à retomada da organização de uma sociedade civil que embora se encontrasse esmagada, ainda se mantinha existente (WEFFORT, 1988).

A mobilização docente no Brasil ocorre na passagem da década de 1970 para a de 1980, exatamente durante este processo de transição. Por isso, recebe influências das reivindicações e necessidades do momento, refletindo o interesse generalizado pela democracia e interfere na luta pela revitalização da sociedade civil contra a repressão e o regime militar, somando-se à organização popular em torno de associações, movimentos de base e de diversas categorias profissionais que reivindicavam, entre outras necessidades, uma educação pública, gratuita e de qualidade (BOSCHI, 1987). É quando assistimos a um pipocar de greves na área da educação, ao lado das lutas de outras categorias profissionais que reivindicavam melhores condições de trabalho. Nesse período o sindicalismo brasileiro, marcado até então pela presença massiva e quase que exclusiva dos trabalhadores das grandes indústrias, passou a contar também com a presença de trabalhadores do campo, outros profissionais e servidores públicos como: médicos, engenheiros, bancários e professores (TAVARES DE ALMEIDA, 1984).

A inserção do professorado nas lutas coletivas adquire não só um caráter fortemente sindical, mas recebe também influência significativa do processo de organização dos profissionais assalariados das classes médias. Para Boschi (1987), a emergência de uma nova classe média deve-se a um duplo processo: de um lado, ao crescimento desproporcional do setor terciário nos anos 1970, acompanhado pelo declínio das ocupações autônomas e pela expansão do emprego na administração pública e nos serviços de consumo coletivo e, de outro, à subsequente pauperização sofrida por esses profissionais na recessão dos anos 1980.

A mobilização docente nasce, portanto, no bojo do processo de transição para a democracia e em uma conjuntura que já indicava o esgotamento dos modelos

econômico e político. Assim, professores e professoras que buscavam alternativas para o ensino público somaram-se à organização coletiva daqueles que objetivavam reivindicar do Poder Público soluções para a crise. A partir desse momento, o crescimento das mobilizações grevistas do professorado torna-se evidente para a sociedade brasileira.

Analizando o impacto das greves docentes em escolas e universidades, Boschi (1987) destaca que em 1978 a primeira paralisação na rede de escolas públicas de 1º e 2º graus, no Estado de São Paulo, mobilizou na primeira semana 70 mil professores e professoras. Na cidade de São Paulo 80% aderiram à greve, de um total de 180 mil docentes da rede estadual e de 10 mil da rede municipal. O ano de 1979 assistiu a inúmeras greves do professorado envolvendo também o Distrito Federal, os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco. Em Minas Gerais os movimentos grevistas, com duração que excedeu a um mês, atingiram cerca de 400 cidades.

Ao longo da década de 1980, as greves docentes são mantidas como principal forma de reivindicação e pressão junto ao Estado e ganham vulto tanto em relação ao número de educadores e educadoras que congregam, quanto à sua periodicidade. Cada vez mais longas, ocorrem pelo menos uma a duas vezes por ano.

Simultaneamente a este crescimento assistimos, no final dos anos de 1970 e no decorrer da década de 1980, à organização de entidades que reúnem o professorado em estruturas associativas que mantinham organização e funcionamento de tipo sindical (OLIVEIRA, 1987; PERALVA, 1992). Em âmbito nacional: a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e as respectivas Associações Docentes (ADs), no ensino superior; no ensino de 1º e 2º graus; a Confederação de Professores do Brasil (CPB) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que engloba, além de docentes, funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus. Também se organizam Associações em vários estados do país.

Como desfrutavam de considerável autonomia em relação ao controle do Estado, as associações docentes, assim como as demais associações profissionais de assalariados das classes médias que se fortaleciam nesse momento, passaram a funcionar como canais estratégicos para a mobilização do professorado à luz do novo sindicalismo, denominação dada à atuação sindical dos trabalhadores da indústria que

vinha se preocupando com a autonomia dos sindicatos, com a organização das bases sindicais no interior das grandes empresas das áreas de ponta, com a reposição das perdas salariais e contrária à visão colaboracionista e assistencialista das organizações sindicais do período anterior.

A organização do magistério paulista e a estruturação da APEOESP

Em 1945²⁷ foi fundada a APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo), que em 1973 passa a englobar o magistério primário e tem seu nome alterado para APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

As reivindicações presentes na década de 1940 e nas seguintes abrangiam o contrato de trabalho, a equivalência das aulas ordinárias e extraordinárias e o reconhecimento do nível universitário (JOIA et. al., 1993). Na APESNOESP a prática dominante era a de negociação pessoal com a administração pública ou com o poder legislativo com forte caráter assistencialista em uma estrutura verticalizada e centralizadora. Mas a partir de meados da década de 1960 a trajetória da organização docente começa a incluir manifestações de rua e greves, mudanças que mais tarde marcarão sua atuação.

Todavia, de modo geral, até meados de 1977 a atuação associativa do magistério paulista, apesar de existente, não se fez notar para a maioria da população. A greve de 1978, a primeira após dez anos, foi um marco para a estruturação da APEOESP rumo ao novo sindicalismo²⁸. Visando o controle político, nova diretoria é eleita em 1979 e a Associação caminha com caráter próprio, não só recebendo influências do processo de transição para a democracia, mas também interferindo nos rumos deste processo.

²⁷ A organização docente no Estado de São Paulo em associações deu-se inicialmente em 1930, com a criação do Centro do Professorado Paulista (CPP). Esta entidade congrega apenas o magistério primário (1ª à 4ª séries do 1º grau) e assume desde sua origem um caráter mutualista e assistencial. Dada à especificidade deste artigo, que opta pela análise da APEOESP, não cabe aqui maiores detalhes sobre esta entidade.

²⁸ A ligação entre a Associação e o novo sindicalismo é mediada pela inserção do professorado em partidos políticos e pela sua relação com as Centrais Sindicais.

Nessa trajetória, à luta pela reposição das perdas salariais sofridas desde 1973²⁹ somavam-se reivindicações mais amplas, de caráter político-ideológico, que evidenciavam preocupações dos educadores com a derrubada definitiva da ditadura e com a constituição da cidadania.

Parcelas mais organizadas e politizadas do professorado sensibilizam a maior parte da categoria em torno da busca de uma organização autônoma contrária à estrutura corporativa, verticalizada e controlada pelo Estado e de reivindicações mais amplas que refletem o anseio de democratização da escola, do sistema escolar e da sociedade brasileira. Defendendo a derrubada definitiva da repressão imposta pelo regime militar, a APEOESP passa a compor o Comitê Brasileiro pela Anistia, com representantes de diversas entidades de classe, oposições sindicais, jornalistas, bancários etc.

Em 1977, na assembleia realizada com a antiga diretoria da APEOESP, o professorado expõe suas reivindicações. Além do rebaixamento salarial foram apontados problemas sérios como a extensa jornada de trabalho, a falta de garantias trabalhistas, a contratação de docentes a título precário, o corte de verbas para a educação e a extensão do ensino pago.

Ao emergir publicamente em defesa dessas reivindicações a APEOESP ganhou amplitude em meio à crise econômica e política que marca o processo de transição para a democracia vivido pelo país e tem, como demonstramos até aqui, na defesa dos valores democráticos e nas práticas associativas deste processo as heranças para sua construção e crescimento.

Nesse sentido, a não restrição do professorado aos interesses relativos à melhoria das condições salariais e de trabalho talvez se devesse, também, ao momento histórico em que amplos setores da sociedade se preocupavam com os rumos da liberalização proposta pelo regime militar e, ainda, ao sentido social que o exercício dessa profissão impõe.

²⁹ Em uma publicação sobre a memória da organização docente em São Paulo, cita-se um relatório reservado do Banco Mundial, publicado pela **Folha de S. Paulo** em julho de 1977, que questionava os cálculos de inflação do governo brasileiro para 1973 (JOIA et. al., 1993).

Orlando Joia e Angelina Peralva ressaltam com precisão os determinantes da organização docente nesse momento e que a distinguiam das demais associações profissionais, pois sua luta não se limitava às reivindicações específicas da categoria:

“A reorganização dos professores paulistas surge, portanto, numa conjuntura marcada pela apreensão quanto ao desfecho da luta interna ao regime militar e pela esperança na retomada do movimento popular e sindical” (JOIA et. al., 1989, p. 57).

“Nos idos da resistência e da ditadura, o movimento de professores tinha um sentido ao mesmo tempo particular e universal. Os professores falavam em nome de si mesmos e de toda a sociedade, porque o sentido social de sua profissão lhes permitia ampliar o significado da luta mais além dos interesses estreitos de uma categoria profissional.” (PERALVA, 1992, p. 66).

A partir de 1981 a Associação elabora uma política cultural cujo objetivo era discutir propostas pedagógicas e de relações mais democráticas na escola, realizando congressos específicos de educação.

Em 1982, com a eleição de novos governadores e a posse, em São Paulo, de Franco Montoro, o magistério paulista vive uma nova realidade. Alteram-se os interlocutores: não mais um Poder Público estadual atrelado à ditadura militar, mas um governador que defende a transformação da sociedade e o investimento em políticas sociais. Apostando em uma gestão mais democrática e acreditando nas propostas de participação popular por ele apresentadas a APEOESP, nesse ano, elabora um diagnóstico da situação e apresenta propostas para a educação.

Em 1984, a entidade se engaja na campanha pelas eleições diretas para presidente da República aliando-se aos inúmeros setores da sociedade que clamavam pelo direito ao voto como alternativa aos desmandos do regime militar. Em 1985, o novo Estatuto do Magistério incorpora o Conselho de Escola deliberativo, considerado pela entidade como sua “principal vitória” (JOIA et. al., 1993, p. 54).

Em 1987 a entidade participa intensivamente na Assembleia Constituinte formando grupos de pressão e constitui, com os demais sindicatos e associações civis, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em defesa do ensino público. Em São Paulo uma manifestação reuniu cerca de 10 mil professores e professoras em frente ao Palácio dos Bandeirantes.

O exame dos pontos defendidos pelo Fórum demonstra a articulação feita pela APEOESP entre reivindicações que refletiam uma preocupação com questões universais

e particulares. A entidade estava centrada tanto na defesa de políticas públicas educacionais mais democráticas, que incorporassem reivindicações populares e da categoria docente, quanto nas reivindicações salariais e de carreira.

Década de 1980: entre a ampliação da luta e perdas salariais crescentes

Passada a primeira crise recessiva, ocorrida entre 1980 e 1981, a APEOESP, assim como a sociedade, sofre algumas decepções relativas às lutas nas quais havia se engajado. Entre elas, a derrubada no Congresso Nacional da emenda do deputado Dante de Oliveira a favor das eleições diretas.

O governo Montoro foi outro motivo para decepção. Várias de suas propostas democratizantes não foram cumpridas, entre as quais a ausência de discussão com o professorado em torno dos projetos educacionais propostos e da implantação dos mesmos além da não reposição das perdas salariais (JOIA et. al., 1993).

Nesse contexto, assistimos em 1984 a uma greve que aglutina diversas categorias profissionais e entidades de classe do magistério, entre elas e com forte presença a APEOESP. As reivindicações dessa greve assinalam a preocupação com o constante rebaixamento salarial sofrido pela categoria a partir de 1979 e que marca a década de 1980.

Em 1986, momento em que se intensifica novamente o processo recessivo, o professorado enfrenta a crescente desorganização da economia e o agravamento da inflação que levam à brusca queda salarial na gestão do governador Orestes Quécia (janeiro/87 a outubro/89). A APEOESP passa, nesse momento, a despender grande parte de seus esforços na luta pela simples reposição das perdas salariais sofridas pela categoria.

Cabe ressaltar que existe um tempo cronológico no qual procurei situar o processo em que a organização docente em São Paulo passa a priorizar a defesa, quase exclusiva, da reposição salarial. Contudo, esse processo não é linear. Presenciamos

tanto a defesa salarial no início dos anos 1980 quanto a inserção mais ampla na Assembleia Nacional Constituinte³⁰. Citando Roberto Felício, atual presidente da APEOESP, o jornal desta Associação destaca essa movimentação:

“‘Somos professores em constante movimento, dando uma lição de cidadania à sociedade’, frisa Roberto, lembrando, porém, que a conjuntura política e econômica coloca aos professores novos desafios que vão desde a recuperação do poder do piso da categoria até a ameaça da revisão constitucional e a possibilidade de perda de direitos conquistados pelos professores na Constituinte de 88.” (**Jornal da APEOESP**, n. 196, Encarte Especial, fev./mar., 1994, p. 7).

Mesmo considerando a não linearidade desse processo, percebe-se uma tendência na organização docente: a resistência ao processo de pauperização e a tentativa de preservação dos direitos trabalhistas, que passam a consumir grande parte de seus esforços em detrimento das dimensões mais especificamente educacionais. Um exemplo dessa realidade encontra-se na interrupção, em 1985, dos congressos específicos de educação que, conforme mencionamos, vinham sendo realizados pela APEOESP desde 1981 e só foram retomados em 1991.

De fato, o peso da pauperização pode explicar essa concentração de esforços, uma vez que o magistério brasileiro e também o paulista foi intensamente afetado por esse processo, mais até que outros trabalhadores urbanos. Notícias da imprensa revelam constantemente situações nas quais o salário mínimo é desrespeitado. Professores e professoras brasileiros recebem 0,38%, 10% ou 20% do salário mínimo, numa década em que este salário beneficia até setores mais desqualificados, como é o caso das empregadas domésticas. Os salários variam de acordo com o nível de instrução, a inserção rural ou urbana, regiões, séries e níveis de ensino. No entanto, a categoria como um todo recebe, na década de 1980, menos do que auxiliares de contabilidade, caixas e secretárias (KLEIN, 1992).

³⁰ A Assembleia Nacional Constituinte foi composta por parlamentares nomeados nas últimas eleições regulares que, entre as atribuições comuns ao cargo, tinham também o encargo de discutir e elaborar a Nova Constituição brasileira, aprovada no Congresso em 1988. Nesse processo esta Assembleia recebia apoio e estava submetida à pressão de diferentes entidades de classe da sociedade civil e de setores ligados aos órgãos governamentais. Entre os primeiros podemos destacar a participação ativa da APEOESP na defesa dos interesses dos professores das escolas públicas de 1º e 2º graus.

Os gastos do Estado de São Paulo com a educação evidenciam sua não priorização do setor educacional, em especial na gestão do governador Paulo Maluf (março/79 a março/83), que registra os índices mais elevados de perda salarial.

Conforme o Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, a Secretaria do Estado da Educação realizou em 1979 e em 1988, respectivamente, despesas anuais da ordem de 17,79% e 11,72%. (Fundação SEADE, 1982 e 1989). Este rebaixamento contínuo dos padrões de remuneração da categoria é visto com indiferença pelo Poder Público que, diante de greves cada vez mais longas, não atende às reivindicações do professorado e desrespeita o direito de organização ao conter de maneira violenta essas mobilizações. Uma das greves organizadas pela APEOESP foi reprimida pela polícia, na gestão do governador Orestes Quércia, quando professores e professoras tentaram realizar uma manifestação em frente ao Palácio do Governo.

As greves serviram para impedir um arrocho ainda maior do salário do magistério paulista, mas não obstruíram o processo de pauperização ao qual a categoria docente foi submetida. Assim, apesar dos esforços do professorado e da própria APEOESP em manter as características mais amplas de suas reivindicações a recuperação das perdas salariais passa a assumir, justificadamente, posição de destaque.

Ação coletiva e identidade docente: possibilidades e limites

As características da mobilização docente até aqui destacadas nos levam a refletir sobre a possibilidade ou não de constituição de uma identidade³¹ coletiva de professores e professoras.

Como já vimos, a APEOESP mantém, desde 1979, um tipo de organização fortemente sindical. Com a conquista do direito de organização sindical pelos funcionários públicos, prevista pela Constituição de 1988, ela defende publicamente

³¹ O termo identidade é utilizado com o sentido de processo identitário, que supõe permanência de alguns referenciais e, ao mesmo tempo, modificações e redefinições contínuas (MELUCCI, 1992).

essa linha de mobilização e modifica sua denominação de Associação para Sindicato em 1990³².

Essa forma de organização permite, entre outros aspectos, o crescimento das greves docentes lideradas pela APEOESP. Todavia, às enormes mobilizações de massa e à sindicalização do professorado junto à APEOESP contrapõe-se um grande vazio. Desgastadas após as longas greves – nas quais, muitas vezes, não obtém a maior parte das reivindicações –, as lideranças não conseguem desenvolver um diálogo com aqueles que garantiriam um processo permanente de organização: professores e professoras. Alguns sindicalizados, outros não, mas que não atuam diretamente junto a APEOESP.

Os períodos de aglutinação ocorrem principalmente durante as mobilizações grevistas que reúnem a categoria em torno, principalmente, da recuperação das perdas salariais. Após o encerramento das greves a organização coletiva do professorado torna-se amorfa.

Para muitos professores e professoras, o Sindicato (APEOESP) está relacionado apenas às suas necessidades sindicais específicas cabendo a ele, portanto, organizar e deflagrar as mobilizações grevistas (SOUZA, 1993). Mesmo preocupando-se com as questões educacionais ao abordar o tema em seus congressos, reuniões e através de seus jornais, revistas e programa de TV, a APEOESP, muitas vezes, não é referência para o magistério por uma atuação especificamente educacional. Ainda que apenas com base em observações informais sobre a prática docente, é possível afirmar que as referências pedagógicas às quais professores e professoras têm maior acesso são elaboradas e divulgadas por instituições estatais e não sindicais. Este é o caso da CENP (Coordenaria de Normas Técnicas e Pedagógicas), um órgão da Secretaria de Estado da Educação, e da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), uma fundação estatal. Ambas, portanto, ligadas ao Estado que se opõe a muitas das reivindicações da APEOESP, sejam elas de caráter salarial ou pedagógico.

³² A sigla - APEOESP - porém permanece a mesma.

Assim, a organização docente perde sua especificidade adquirida no início do processo de transição para a democracia. Sua nova característica sob esta perspectiva pode então nos apontar algumas possibilidades e alguns limites. Por exemplo, a ação coletiva do professorado pode não passar de uma resposta à crise da educação e, nesse sentido, constituir-se no que Alberto Melucci (1991, 2001) denomina de agregado, um agrupamento de indivíduos atomizados que se reconhecem nas suas necessidades mais imediatas – no caso salariais – mas que não portam um sentimento de solidariedade que os defina enquanto atores coletivos. Cabe então indagar: que tipo de ação coletiva os educadores puderam construir até o presente momento? O que impede atualmente a constituição de uma rede de solidariedade mais duradoura entre professores e professoras, algo que os una em momentos em que a necessidade de conquistas diretamente relacionadas à melhoria do salário e das condições de trabalho não estejam tão presentes?

Gênero e identidade coletiva: alternativas e indagações para a análise da organização docente

O resgate histórico das lutas da categoria docente e a análise de sua organização, elaborados por diversos autores, priorizam a mobilização e a relação entre as lutas específicas da categoria, as lutas mais gerais relativas à transformação ou à conservação da estrutura socioeconômica e as propostas de participação do Estado (ALVARENGA, 1991; CANESIN, 1993; CUNHA, 1991 entre muitos outros). Todavia, poucos exploram os aspectos que, a meu ver, remetem à modificação da identidade docente.

Na sua origem, o exercício da docência possui características que relacionam sua identidade ao sacerdócio, ao altruísmo, à vocação, ao esforço, à abnegação e ao sacrifício. Por outro lado, a acentuada presença de mulheres no magistério também contribui para fornecer à identidade docente atributos considerados femininos:

“As características de maternalidade com que as professoras são descritas [...] não deixam dúvidas quanto à extensão para a escola de seu papel no lar. A responsabilidade pelo futuro das novas gerações é um apelo utilizado com frequência e de forma paritária para mães e professoras, cuja missão seria a de moldar através do carinho e da persuasão os cérebros infantis.” (REIS, 1994a, p. 122)

Encontramos, assim, dois modelos que permeiam a identidade docente. De um lado, o modelo pautado no sacerdócio, que parece possuir características fortemente masculinas, ligadas à vida pública, ao professor enquanto sacerdote da República. De outro, o modelo referente às qualidades das mulheres, à maternalidade, ao afeto e ao universo doméstico (CARVALHO, VIANNA, 1994). Eles convivem entre si e influenciam o processo identitário de professoras e professores.

Com o acirramento e consolidação do processo de desenvolvimento econômico, começam a se articular valores alternativos ao modelo de sacerdócio e ao modelo referente às qualidades femininas da docência. A concentração de capital, o empobrecimento, o desenvolvimento da urbanização e da industrialização e o processo de transição democrática passam a influenciar as políticas educacionais. Professoras e professores expõem publicamente a precária condição de trabalho e os baixos salários a que são submetidos. Neste contexto, a identidade docente³³ começa a adquirir significados múltiplos e contrastantes. Analisando os discursos selecionados no **Jornal do Brasil** na década de 1960, Rodolfo dos Santos Ferreira já identifica diferenças na representação simbólica que a sociedade do Rio de Janeiro faz das professoras e dos professores:

“Em 1962, 1963 e 1964, apesar de uma das publicações ainda se referir à ‘missão sagrada’, ‘missão nobre’, à ‘doação de espírito’, surgem mais indícios, dessa vez mais significativos, de que a imagem que a sociedade tem do professor está se modificando. Entre eles estão as frequentes reivindicações por melhores salários e melhores condições de trabalho, que são reconhecidas, inclusive, pelos próprios secretários de educação.” (FERREIRA, 1994, p. 49)

Durante os anos de 1970, sob influência da luta pela democracia e do novo sindicalismo, outros valores passaram a constituir a identidade docente:

“A ‘professorinha normalista’ foi substituída pelo termo amplo de ‘educadora’, depois (nos anos 70) pelos ‘profissionais do ensino’, e mais

³³ Cabe ressaltar que os diferentes modelos relativos à identidade docente, por mim apresentados, são também determinados pela identidade individual, que professoras e professores têm de si mesmos e da organização da categoria e pela imagem que a sociedade possui desta mesma categoria. É preciso captar o movimento destas construções simbólicas que interferem umas nas outras.

recentemente (anos 80) pelos ‘trabalhadores da educação’.” (LOURO, 1989, p. 37)

Como resultado assistimos à defesa de valores, pela APEOESP, que se contrapõem à identidade fortemente marcada pelo sacerdócio e pelas características tidas como femininas:

“[...] o significativo em todas estas imagens é a ausência de alguns atributos adequados à profissão como a docilidade, a paciência, a dedicação, emblemáticos no passado em termos de identidade da professora [...] em nenhuma das narrativas, as ideias de missão, apostolado e vocação foram assinaladas revelando transformações político-culturais no modo como é representado (pelas professoras) o trabalho do magistério.” (LELIS, 1994, pp. 109-10)

A transformação da identidade docente corresponde também à modificação do perfil de professoras e professores nos anos de 1990. A identidade coletiva construída pela categoria no início dos anos de 1980, e que contribuiu para que os modelos de abnegação/sacerdócio e feminino convivessem contraditoriamente com o modelo de professora/or atuante e crítico/a, se diluiu:

“Sabe o que parece? Que aquele pessoal que fez movimento em 78/79 veio vindo e foi crescendo enquanto categoria profissional. Em 87/88 para cá mudou a categoria, eles não são mais os mesmos. [...] De 89 para cá a categoria é outra.” (professora, efetiva, 20 anos de magistério, citada por SOUZA, 1993, p. 255).

Ainda sem precisar com exatidão quais as características que indicam essa mudança, os depoimentos colhidos por Aparecida Néri de Souza (1993) identificam, na nova configuração do professorado, outra vivência, outra trajetória de vida:

“Hoje você tem outros professores. Diferente de 10 anos atrás. [...] As pessoas que fizeram greve em 1984, muitas saíram, muitas cansaram literalmente, e o professor que vem hoje para o magistério é outro, que cresceu na época da ditadura, em que não se lia jornal, não se fazia discussão política. O pessoal que tem 22 anos hoje pegou o quê? – professora, efetiva, 13 anos no magistério.” (SOUZA, 1993, p. 255)

Carlos Eduardo Novaes confirma a constatação dos depoimentos colhidos por Aparecida Néri de Souza (1993), Isabel Lelis (1994) e Rodolfo dos Santos Ferreira (1994):

“Este professor é uma mulher, já que elas representam 80% da categoria. Tem perto de 25 anos. Ganha aproximadamente sete salários mínimos mensais, o correspondente a 490 reais – o mesmo salário de um motorista de ônibus e quase a metade do que recebe um operário especializado. Fez até o 2º grau na rede pública e concluiu o curso superior em escola privada. Para poder trabalhar, estudou à noite. [...] Muitos não sabem sequer que em 1964 ocorreu um golpe de Estado no Brasil.” (NOGUEIRA, SCAVONE, 1995, p. 10).

Temos, então, como perfil, uma professora jovem que se formou no ensino superior com grandes dificuldades, trabalhando durante o dia e estudando à noite, que sofre o processo de desvalorização econômica e cultural de sua profissão, que não participou, na maioria das vezes, do processo de constituição e consolidação da luta sindical da categoria, que não incorpora com muita facilidade a identidade de professora-trabalhadora forjada nas reivindicações docentes (SOUZA, 1993) e que convive, especialmente no ensino de 2º grau, com professores (cerca de 20% são homens neste nível de ensino) cujo perfil econômico e cultural aproxima-se ao dela.

Em meio à sensação de desalento, desesperança e pouco discernimento quanto ao futuro da educação e da docência há, portanto, uma quebra de valores que constituem a identidade docente em uma gama variada de posições e concepções divergentes e contraditórias. As diferenças presentes na constituição do processo identitário de professoras e professores ainda não foram assimiladas ou compreendidas, nem pelas professoras e professores em seu conjunto nem pelas pesquisas sobre o tema. Apesar disto, valores e concepções relacionados ao sacerdócio, à socialização feminina e à militância permeiam a identidade docente e embasam significados diversos sobre sua organização.

Dentre os modelos ressaltados até o momento, aqueles que parecem ter inspirado a organização docente – o modelo de sacerdócio e o modelo de militante-trabalhador – estão fundamentados em um modelo masculino de atuação profissional, individual e coletiva. Embora tenham convivido com valores presentes na socialização feminina das sociedades ocidentais, e até se confundido com eles em algum momento, esses dois modelos referenciam, de modo geral, a organização do professorado e não incorporam as diferenças presentes nas trajetórias e necessidades femininas e masculinas.

Nesse sentido, um paralelo com o mundo do trabalho na empresa e na mobilização operária (LOBO, 1991) talvez possa ajudar na compreensão desse modelo de organização engendrado pela APEOESP.

Leila Blass (1994), utilizando a expressão de Appay (1993), refere-se ao trabalhador fabril, masculino e assalariado como “sujeito paradigmático”. Ou seja, existe um modelo masculino de sindicato, um modelo universalista de marca masculina que embasa a organização operária. Ao analisar a presença do gênero, da raça e da

geração enquanto múltiplas determinações interativas na construção da subjetividade das trabalhadoras domésticas em Salvador, Mary Castro destaca que:

“As líderes do serviço doméstico deixam claro que as empregadas domésticas devem ser vistas como ‘pessoas sérias’, ‘mulheres direitas’, ‘profissionais preocupadas com as relações de trabalho’. É a forma de se alinhar com o que em sindicatos de outras categorias seria o perfil de um trabalhador militante.” (1992, p. 67)

Nesta mesma direção, Cappellin ressalta que as organizações sindicais “foram construídas com a participação dos homens e das mulheres, graças ao debate sobre o trabalho – muitas vezes assexuado – com uma imagem produtivista de suas vidas, construindo uma estrutura de representação predisposta pelos homens e para os homens” (1994, p. 273).

Diria, de acordo com Linda Nicholson (1994), que esta estrutura de organização é não só predisposta pelos homens, mas construída com base em valores e significados masculinos, mesmo quando conta com a presença majoritária de mulheres. No caso do magistério, a maioria na APEOESP, assim como na categoria, é mulher. As mulheres militam e assumem instâncias de decisão, mas em que medida elas reproduzem modelos masculinos de fazer política, de organização sindical que embasam a identidade docente?

Nesse sentido, estamos diante de um paradoxo: as diferentes imagens de professoras e professores estão marcadas por um modelo masculino de organização da categoria docente que, ao mesmo tempo, convive com valores e identidades masculinas e femininas. Talvez a compreensão deste paradoxo ajude na superação da dificuldade da organização docente em constituir uma rede de solidariedade mais duradoura, para além das necessidades mais imediatas.

Em que medida a organização docente – que atua sob os moldes de uma determinada definição de estrutura sindical, pautada por vertentes teórico-políticas trabalhistas e que toma por base concepções masculinas do que deva ser a ação sindical – consegue efetivamente congrega mulheres e responder adequadamente às necessidades, expectativas e valores femininos? Por exemplo, os projetos individuais, profissionais e/ou familiares de professores ou de professoras têm conotações culturais diversas. Essas conotações podem apontar para um maior engajamento dos homens-professores nas instâncias mais centrais e nos cargos de comando da APEOESP.

Examinar o impacto desses diferentes significados culturais pode possibilitar uma análise mais acurada quanto aos lugares que homens e mulheres ocupam na organização, quanto aos significados que estes tipos diferenciados de atuação têm para homens na relação com as mulheres e para as mulheres entre si. Até que ponto as mulheres conseguem deixar uma marca de seu pertencer a um sexo, culturalmente definido, nas relações sindicais?

Ao discutir a militância sindical rural e urbana das mulheres, Cappellin nos faz um contundente apelo:

“O movimento sindical não pode continuar olhando o mundo do trabalho pela ótica exclusivamente masculina. Sua constante preocupação em avaliar os percursos ocupacionais e profissionais deveria incentivá-lo a saber distinguir, no interior das diversas práticas de trabalho, as formas e conteúdos dos desafios materiais e simbólicos que os dois sexos enfrentam. [...] Isto possibilitaria identificar as diversas identidades que se formaram, fazendo com que não sejam mistificadas ou, pior ainda, desvalorizadas as trajetórias profissionais femininas que se construíram graças ao esforço e ao investimento de saber acumulado e transmitido pelas próprias mulheres a outras mulheres e, por que não, a outros homens. Estas bagagens culturais podem ajudar a que, no mercado de trabalho, sejam equacionadas a **igualdade** e a **diferença** entre homens e mulheres.” (CAPPELLIN, 1994, p. 290, grifos da autora)

Procurando caminhar na mesma direção apontada pela autora, acredito ser necessário conhecer as diferentes características que compõem o processo identitário da categoria docente, resgatando as trajetórias, os significados e os valores femininos e masculinos que o constituem.

Capítulo 3.

Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério³⁴

Neste texto procuro responder a duas ordens de questões: como professores e professoras pesquisados compreendem a condição da docência nos anos de 1990 – a opinião que possuem sobre seus colegas, o Estado, as políticas públicas educacionais – e como se veem – quais as orientações que articulam suas trajetórias profissionais e seus projetos futuros. Com ênfase, neste último caso, nos valores masculinos e femininos que caracterizam o magistério.

Esta reflexão parte da análise de treze relatos de professoras e professores de escolas públicas estaduais do ensino fundamental e médio, localizadas na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Estes docentes atuam da 1^a à 4^a série no ensino fundamental (PI) bem como da 5^a série do ensino fundamental à 3^a série do ensino médio (PIII). O universo de entrevistados³⁵ abrange certa diversidade conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro - Caracterização dos entrevistados

NOMES	LOCAL NASCIM/O	IDADE	NÍVEL ENSINO	TEMPO MAGISTÉRIO	ESTADO CIVIL	ENGAJAMENTO	RELIGIÃO	RENDA
Joana	São Paulo SP	23 anos	PI	1 ano e meio	solteira	não militante	evangélica praticante	R\$580,00-Estado
Marcela	São Paulo SP	27 anos	PIII	2 anos	solteira	não militante	católica praticante	R\$600,00-Estado R\$400,00-Prefeitura
Elisa	São Paulo SP	27 anos	PI/PIII	4 anos e meio	solteira	militante	batista praticante	R\$500,00-Estado
Dora	São Paulo SP	37 anos	PI	12 anos	casada	não militante	batista praticante	R\$600,00-Estado
Dilma	São Paulo SP	41 anos	PIII	15 anos	solteira	militante	espírita kardecista praticante	R\$350,00-Estado R\$750,00-Prefeitura
Rita	Assis SP	42 anos	PIII	20 anos	solteira	não militante	católica praticante	R\$800,00-Estado R\$1600,00-Pesquisa
Vera	São Paulo SP	49 anos	PI	16 anos	casada	militante	católica não praticante	R\$550,00-Estado R\$800,00-Aluguel
André	São Paulo SP	26 anos	PIII	3 anos	solteiro	não militante	católica não praticante	R\$700,00-Estado
Barros	São Paulo SP	29 anos	PIII	8 anos	solteiro	não militante	nenhuma	R\$680,00-Estado
Gerson	São Paulo SP	31 anos	PIII	5 anos	solteiro	não militante	nenhuma	R\$400,00-Estado R\$1000,00-Particular
Márcio	São Paulo	31 anos	PI	8 anos	solteiro	não militante	espírita kardecista praticante	R\$510,00-Estado
Gabriel	Barcelona	34 anos	PIII	2 anos	casado	militante	católica não praticante	R\$815,00-Estado
Lucio	Pirinépolis Go	35 anos	PIII	13 anos	casado	militante	nenhuma	R\$900,00-Estado

³⁴ Texto originalmente publicado em BRUSCHINI, HOLANDA, 1998.

³⁵ A referência a cada um deles é feita através de nomes fictícios.

No exame do que é ser e estar professor e/ou professora³⁶ para esse grupo de entrevistados dois aspectos mostraram-se importantes: o desencanto e a paixão.

A fala mais visível sobre a docência denuncia as precárias condições de trabalho, o contínuo processo de arrocho salarial, o desprestígio social e seu decorrente sentimento de decadência, humilhação e desencanto. Este discurso é também o mais acessível. Todos os entrevistados descrevem este quadro caótico da educação brasileira com veemência e muita facilidade. E, assim como relata François Dubet (1991, p. 290, tradução minha) sobre a situação dos professores de liceus na França, os docentes entrevistados, até mesmo aqueles que apresentam trajetórias pessoais de mobilidade social, “se sentem transportados a uma queda de status ligada à desvalorização da função educativa”.

As opiniões sobre a escola, sobre os alunos, sobre a prática profissional (de si próprios e dos colegas) e sobre o Poder Público ligadas à educação dizem respeito, principalmente, à identificação de diversos pontos negativos, de uma experiência muitas vezes descrita como ingrata e permeada de injustiças. Os relatos sobre essa condição do professor são permeados por sentimentos de subalternidade, revolta, angústia e humilhação.

Assexuada, essa experiência é completamente disseminada em muitos outros discursos: na mídia, no próprio ambiente acadêmico e na sociedade em geral. Não há pessoa, por mais remota que seja sua ligação com o meio educacional, que não compartilhe e realce as agruras do magistério, principalmente quando exercido nos níveis fundamental e médio do ensino público.

Uma apreciação, de certa forma homogênea e comum, sobre o governo e as demais instâncias da área educacional é muito constante e incisiva em todos os relatos. Não é raro que estas instâncias superiores sejam vistas como onipotentes, massacrantes e injustas.

³⁶ Mesmo sabendo que a maioria do professorado é constituída por mulheres, para facilitar a leitura e evitar a repetição constante de professores(as) utilizo o masculino genérico para me referir ao grupo de docentes entrevistados. Porém, sempre que se faz necessária a distinção por sexo, procedo à referida distinção gramatical.

A maioria das críticas ao Poder Público e às instituições educacionais reivindica maior prioridade à área da educação cobrando o reconhecimento de sua importância, a valorização em termos de salário e a necessidade de melhores condições de trabalho. Alguns dos entrevistados demonstram uma análise ácida da situação, como Elisa:

“Então se você está vendo... tem tudo isso contra o professor, né? Você não é respeitado. O governo, quando as pessoas vão conversar para debater sobre o salário, sobre aumento de salário, o governo fecha as portas. [...] o governo também que está pouco se lixando com a educação, as pessoas menos alfabetizadas melhor para eles, menos esclarecidas, melhor para eles...”
(Elisa, PI e PIII, militante, 27 anos)

Apenas dois deles manifestam certa crença no Poder Público e nas instâncias superiores ligadas à educação, afirmando que o governo está fazendo mudanças que podem “melhorar o salário do professor”. É interessante acrescentar que, na fala de um deles, a defesa do Poder Público e a aposta na melhoria dos salários convivem com a crítica a algumas medidas públicas tomadas, como a destinação de verbas às escolas sem flexibilidade para sua utilização:

“Falaram que saiu uma verba para a educação e parece que o professor que acho que tem um pouco mais de tempo, ganha R\$ 78,00 por semana, vai ganhar R\$ 300,00. Eles mandam verba para o colégio às vezes e o colégio tem que gastar com determinadas coisas. Não pode comprar outra coisa, acho isso horrível.” (André, PIII, não militante, 26 anos)

Outros docentes chegam a questionar a necessidade de cargos responsáveis pelo controle. Entre eles Gabriel, com os colegas de sua escola, cogita instituir uma gestão comunitária que supere os problemas havidos com as sucessivas direções da instituição. Para ele, “a escola fluiria com maior tranquilidade” se a direção fosse substituída por “um grupo de professores e pais de alunos”.

Em suas críticas ao Poder Público ligado à área da educação muitos outros professores mencionam mudanças provocadas pela recente reestruturação promovida no ensino público paulista. Poucos encaram estas modificações como positivas e acreditam em sua eficácia; citam o que sofreram com elas e duvidam dos benefícios mais gerais que possam trazer para o ensino público. As queixas são, em grande parte, referentes à separação de colegas, interrupção de projetos e remoção para ambientes considerados hostis. Destacam também as dificuldades de relacionamento com instâncias superiores. Para eles, as características e necessidades da própria escola não são respeitadas,

utilizando-se padrões de normalidade incompatíveis ou completamente impraticáveis em determinadas escolas.

É também Gabriel quem dá relevo à burocracia que envolve o preenchimento de papéis pelos professores, opinião partilhada por Joana:

“É claro que tem alguns benefícios ser coordenador. Você não vai trabalhar com a questão de diário que é uma encheção de saco, entregar tarjetas, isso é uma coisa lamentável.” (Gabriel, PIII, militante, 34 anos).

“Nós terminamos muito sobrecarregados o ano passado, a gente não sabia se dava aula ou se preenchia papel. Era uma cobrança burocrática.” (Joana, PI, não militante, 24 anos)

A burocracia aparece para eles como um fardo desnecessário, mas não apontam alternativas possíveis para este tipo de problema. Talvez porque não considerem tais soluções ao seu alcance. Algumas vezes apenas reclamam e esperam respostas vindas das instâncias superiores ligadas à educação, como Marcela que considera que “se o governo oferecesse mais para o professor, o professor ia poder exigir mais dos alunos”.

Muito ligada a esta visão do Poder Público temos algumas definições do que é ser professor com adjetivos que refletem uma percepção do descaso do Estado com a educação e um sentimento de impotência. Os entrevistados afirmam: “não tem respaldo dentro da escola”, “não tem lugar para fazer reunião”, “não tem biblioteca, não tem laboratório, não tem nada, nada, nada!!!”. Rita representa de modo contundente este sentimento expresso por todos: “A sala dos professores, elas são horríveis, elas são de um mau gosto, caímos na risada porque é muito feia. É tudo meio sucata, meio sobras”.

Ao questionarem as condições de trabalho nas escolas e a própria educação retratam uma situação de desesperança e desencanto, muitas vezes encarada como irreversível. É a dúvida de quem não enxerga mais para onde ir:

“A educação não é para você chegar lá. Você já está lá, já está fodido mesmo. Não tem mais aonde ir. Claro que com isso você pode ter condições melhores de emprego e tudo o mais. Qualquer empresa melhorzinha já paga mais de R\$ 500,00, e o piso do professor está R\$ 517,00, que ainda não pagaram, né?” (Lucio, PIII, militante, 35 anos)

Como não poderia deixar de ser, o salário é um ponto muito importante para os entrevistados, pois condiciona não só a visão de decadência, mas a ausência de alternativas para esta situação. A autoridade docente é posta em dúvida quando eles mesmos fazem comparações entre seus salários e os de seus alunos. Sem ganhar o

suficiente enxergam suas possibilidades de maneira muito finita, contribuindo para o tom pessimista do discurso:

“A professora, por mais amor que ela tenha, ela ganha uns R\$ 500,00; o aluno dela, que trabalha num escritório ganha quase R\$ 800,00. Você batalha, faz estágio, se sacrifica, e depois vê que não é remunerado, que não tem valor. Isso te **chateia**, te **magoa** e até **desestimula**.” (Márcio, PI, não militante, 31 anos, grifos meus)

“É sempre mais fácil começar com os pontos negativos. É essa parte de remuneração mesmo. Essa falta de consideração que eles têm com as professoras. [...] Eu acho que o professor é assim, em muitas partes ele é **humilhado** pelo que ele ganha.” (Joana, PI, não militante, 24 anos, grifos meus)

Para Rita, os docentes que não estão submetidos à pressão econômica tão direta conseguem exprimir “maior segurança e tranquilidade no trabalho, talvez não estejam numa situação tão oprimida”. Ela mesma encontrou na atividade de pesquisa uma fonte maior de remuneração que lhe permite “confiança e estabilidade” enquanto docente. Contudo, assim como a maioria dos entrevistados, enxerga seus colegas como “lutadores cansados”, “sem perspectivas”. O desânimo, o esgotamento e o desgaste se refletem em sua experiência:

“O professor, ele está tão embrutecido, como uma pedra, uma rocha. Ele está embrutecido, condicionado a sair de casa para trabalhar, voltar, dormir, descansar para o outro dia, comer, tal.” (Gerson, PIII, militante, 31 anos)

“Os profissionais estão muito cansados, estressados, nem todos conseguem encontrar um caminho, é um caminho solitário, e cada vez tem se tornado mais solitário. O descontentamento é muito grande.” (Rita, PIII, não militante, 42 anos)

Esse discurso descreve alguns aspectos da docência, mas não abarca todas as suas facetas. É importante em sua constituição porque denuncia as precárias condições de trabalho e o desencanto daí decorrente, mas não corresponde plenamente ao que os entrevistados pensam sobre o que é ser professor, porque eles não se percebem **apenas** a partir desse aspecto mais visível de sua experiência. Nesse sentido, a utilização do gênero enquanto categoria explicativa de análise é extremamente útil para a compreensão do afeto e da paixão enquanto outro universo, mais introspectivo e extremamente contraditório, da constituição do magistério.

Dar aulas: uma grande paixão

Durante as entrevistas uma contradição, presente na maioria dos relatos, muito me intrigou. Se professores e professoras tanto denunciam o descaso do Estado em relação à educação, às precárias condições de trabalho, às imensas dificuldades enfrentadas, aos baixos salários por que não abandonam essa profissão? Por que não privilegiam as atividades consideradas “paralelas”, mas que quase sempre lhes garantem sobrevivência financeira?

Todos afirmam que não pretendem abandonar o magistério e insistem em perspectivas e projetos futuros que o incluam. Essa ênfase permeia os relatos dos homens e das mulheres, dos mais velhos e dos mais jovens, não importando o nível de ensino em que atuam, seu engajamento ou distância da atividade sindical.

Foram necessárias algumas tentativas de interpretação para perceber a contradição entre os diversos significados da docência para este grupo de entrevistados: sentimentos de humilhação e desencanto, acusações ao Estado, aos próprios alunos e suas famílias convivem contraditoriamente com o gosto e com o prazer que sentem em dar aulas, e até mesmo com o afeto em relação às crianças e aos jovens, seus alunos. O gênero, enquanto categoria de análise, foi muito útil nessa empreitada, pois as diversas concepções sobre o que é ser professor realçam características masculinas e femininas presentes na socialização (VIANNA, 1997).

Para doze dos treze entrevistados a primeira justificativa para a permanência no magistério é a “realização pessoal”, o “prazer” que sentem e o “gosto”, este verbo aparece reiteradamente em todas as falas de homens e de mulheres, de professores do ensino fundamental e/ou médio: “eu gosto muito de dar aula. Sabe, eu gosto mesmo de dar aula”, “ser professora é muito bom”, “estou fazendo o que eu gosto”, “sou apaixonado por dar aula”, “eu adoro”. Alguns generalizam este sentimento para todos os docentes e afirmam, como Gerson, que “muita gente gosta, porque poderia estar ganhando dinheiro com outras coisas. A educação não é a melhor das opções para se ganhar dinheiro”. Não raro, o gostar adquire, para eles, os contornos de uma grande paixão:

“Por isso que eu falo, é **amor à profissão**. Sabe, eu gosto daquilo que eu faço e quando eu entro eu desempenho o máximo.” (Dora, PI, não militante, 38 anos, grifos meus)

“eu **sou apaixonada** pela questão da Língua Portuguesa, [...] eu sou apaixonada por leitura, eu gosto muito de ler, acho que você aprende muito com leitura, eu acho que eles [os alunos] também podem aprender muita coisa, se aprenderem a gostar de ler. [...] a minha vida inteira eu trabalhei nisso, é o que eu sei fazer, é o que eu gosto de fazer, eu não vou mudar minha vida inteira nem tenho razão para isso, nem tenho motivo para isso.” (Rita, PIII, não militante, 42 anos, grifos meus).

Em sua análise da experiência de professores de liceus na França, François Dubet (1991) percebe densas descrições sobre a realização pessoal e a paixão pelo ensino. Da mesma maneira que para professores e professoras por mim entrevistados, o gosto e a paixão aparecem, num primeiro momento, distintos, separados e alheios das condições mais visíveis do fazer docente. Tudo pesa, mas **gostam** de ensinar. Diz um professor de matemática por ele entrevistado “o meio que me aborrece, o peso da hierarquia e a inércia do sistema, a esclerose; entretanto eu amo ensinar” (DUBET, 1991, p. 279, tradução minha).

Se estes sentimentos marcam a docência com tanta ênfase cabe, então, indagar: como ela se configura a partir deste gostar e desta paixão?

Gênero e docência: da naturalização à construção social

Em sua primeira expressão o gostar de ser professor aparece como algo natural, principalmente para as mulheres, como uma característica muito antiga, que “sempre” acompanhou quem a sente:

“mamãe conta que, logo que eu entrei na escola, eu pedi de presente uma lousa, não sei presente do que, e ela comprou uma lousinha, o apagador, o giz, [...] eu chegava em casa, e os meus irmãos num determinado momento, assistiam a minha aula. A minha mãe não acreditava. Sentavam para assistir a minha aula, eles eram menores, todos eles e os amigos também, todos lá naquelas cadeirinhas, a mamãe diz que era uma coisa impressionante. [...] e eles ficavam lá, escutando tudo que eu ensinava o que eu fazia eu também não posso imaginar, mas mamãe diz que era uma coisa incrível. E eu na verdade **sempre** gostei muito mesmo da vivência na escola, eu sempre me envolvi muito.” (Rita, PIII, não militante, 42 anos, grifo meu)

Palavras como “sempre”, “desde criança”, “desde pequena” indicam em muitas das falas que a docência deveria ser algo com o qual se “nasce”, quase um “dom”, uma “vocação”. Uma atividade da qual se gosta desde a mais tenra idade, quando apenas se pensa em brincar e ainda não se tem, como Rita, clareza da profissão a ser seguida. São

fortes lembranças presentes nas representações das professoras que as relatam e, muitas vezes, revividas por alguém da família ou um amigo muito próximo.

Este tipo de afirmação é feita apenas pelas mulheres, são elas que recorrem às memórias infantis povoadas de referências femininas ligadas ao magistério e nos mostram o peso de alguns dos valores adquiridos em nosso processo de socialização. Como nos lembra Michelle Perrot (1987, p. 285) essa “educação tipicamente feminina [...] moldou-me de forma duradoira, pesou nas minhas escolhas intelectuais e condutas sociais”. Isto ocorre tanto entre as professoras de 1^a a 4^a quanto entre as de 5^a a 8^a série do ensino fundamental e do ensino médio e corre o risco de ser associado à naturalização de certas características tidas como femininas atribuídas à docência porque, comumente, as diversidades entre homens e mulheres remetem à noção de sexo.

Em nossa sociedade encontramos, nas mais variadas áreas do conhecimento, explicações sobre diferenças entre homens e mulheres fundamentadas, quase exclusivamente, em características físicas e naturais. Muitas vezes, essas diferenças são hierarquizadas e polarizadas: as mulheres simbolizam o corpo, a reprodução da espécie humana, ou seja, a natureza; e os homens representam o social.

Ao longo da história das sociedades ocidentais nem sempre foi assim (NICHOLSON, 1994). Apesar da polaridade que hoje caracteriza homens e mulheres ser considerada universal e a-histórica, esse modo de compreensão torna-se amplo somente após o processo de industrialização e urbanização, com a consequente separação entre a vida doméstica e a vida pública: “O corpo, agora bipolar e oposto – um sexo e o outro sexo –, testemunha a natureza do indivíduo que o abriga” (VIANNA; LIMA; RIDENTI; PEGORARO, 1996, p. 10).

Essas mudanças são reforçadas pelas explicações oriundas da medicina e das ciências biológicas. O determinismo biológico tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos, baseado apenas nas diferenças de sexo.

Procurando superar o determinismo biológico como fator explicativo, alguns autores utilizam o conceito de gênero para resgatar a produção cultural e histórica das diferenças sexuais; mas mantendo o sexo, isto é, as distinções biológicas como uma referência explicativa. Outros não veem nenhuma contribuição da biologia para as

explicações das diferenças e semelhanças entre homens e mulheres, fenômeno considerado eminentemente cultural (NICHOLSON, 1994).

Assim, o gênero é um conceito controverso, complicado, um pântano. Não há consenso sobre questões elementares como o que é gênero, como ele está relacionado com as diferenças sexuais anatômicas, como as relações de gênero se ligam a outros tipos de relações sociais, como as de classe ou raça (FLAX, 1991), e eu acrescentaria geração. Mas, com maior ou menor ênfase em suas interpretações, todos esses usos do gênero têm em comum a afirmativa da construção social das distinções sexuais. Procuram elaborar explicações que resgatem o caráter social, histórica e culturalmente produzido, de conceitos como biologia e natureza, das hierarquias baseadas no corpo. Defendem que as relações de gênero se transformam ao longo da história e nas diferentes culturas e sociedades.

Gênero, aqui, está sendo usado enquanto conceito e com essa mesma preocupação social, histórica e cultural, ou seja, enquanto um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14). Nesse sentido, o gênero é relacional e marca a experiência humana e as relações sociais.

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim, ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas. Como diz Joan Scott (1990) o gênero refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições e à subjetividade constituída nesse contexto.

As decorrências destes pressupostos são muitas. Entre elas temos que homens e mulheres são apresentados como “categorias excludentes” (FLAX, 1991; SCOTT, 1992, 1994; GROSSI, HEILBORN, 1998). As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto que os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder.

Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais para os primeiros e dóceis, relacionais e afetivos para as segundas.

E, como decorrência, sobre as atividades masculinas e femininas: funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionadas aos corpos e às mentes femininas. Para compreender a constituição do eu, o conhecimento e as relações sociais que marcam essas características é preciso recorrer aos modos de ser e pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental. Até mesmo para poder criticá-los e perceber novas formas de constituição das identidades.

Como somos afetados por essas concepções sobre o que é masculino e feminino? Como constituímos nossa identidade com base nelas? É preciso compreender o processo de sua construção, pois, como diz Joan Scott (1994, p. 19), analisar “como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres como categorias de identidade foram construídos” pode ser útil na compreensão da polaridade que, muitas vezes, se estabelece entre eles.

Assim, o lugar que homens e mulheres ocupam em nossa sociedade, as imagens sobre eles e sobre as atividades que desempenham refletem e constituem algumas das visões apriorísticas advindas de seu processo de socialização. Quando a maioria das professoras (e não dos professores) afirma que gosta de dar aulas **desde crianças**, ganha relevo o peso desse processo, das concepções nele adquiridas e que embasam o prazer pelo magistério. O conceito de socialização, presente na sociologia clássica, ajuda a explicar como o indivíduo interioriza seus valores (DUBET, 1994). Isto auxilia a compreensão de uma parte das falas sobre o que é ser professor.

Nesse sentido, considero procedente cruzar paixão, realização pessoal com as características femininas mais evidentes na docência. E, para tal, a lembrança de infância de Rita é muito elucidativa:

“no fundo de casa tinha uma área grande onde a gente brincava e nós, todos os filhos, tivemos essa mania de montar coisas, acho também porque tínhamos espaço. Um dos meus irmãos montou um ringue de luta livre. [...] Outro montou uma cesta de basquete, num lugar assim, colocou a cesta, outro menor, quis montar um viveirinho de coelho, e eu quis montar esse lugar na parede, desse fundo da sala, da casa, onde eu punha a lousa, mamãe comprou uma mesinha pequena com umas cadeirinhas pequenas que ficava na frente dessa lousa” (Rita, PIII, não militante, 42 anos).

Uma das faces da identidade das mulheres, constituída desde menina, remete à feminilidade e ao contexto social e histórico que a define (SÁEZ CARRERAS, 1993).

Aos meninos, as lutas, os esportes; e às meninas, as bonecas, as brincadeiras de casinha e também de escolinha. Ao falar de sua infância Rita não menciona nenhum outro tipo de atividade ou de brincadeiras preferidas e tece longas descrições sobre sua “escolinha” e sobre a maneira como conseguia prender a atenção de outras crianças que cumpriam a função de seus alunos, entre elas seus irmãos.

Isto não significa defender uma relação linear entre os padrões sociais e a total assimilação deles pelos sujeitos. Quero apenas salientar que nesses relatos denota-se, nas lembranças de infância, uma forte apropriação dos sentidos socialmente atribuídos às mulheres e aos homens. Ou seja, sua interiorização dificulta, ao menos em um primeiro momento, o seu questionamento. Talvez por isso Marcela e Joana afirmem tão enfaticamente que **sempre** quiseram ser professoras.

Essa assimilação das acepções sobre feminilidade ajuda, ainda, a compreender a relação estabelecida em muitos dos relatos entre os motivos da opção por ser professor e o “gostar de crianças”, “gostar de jovens”, “ter jeito para lidar com eles”, “porque se não gostar não vai, né?”.

Isabel Lelis também constata que no conjunto das treze narrativas de professoras primárias, por ela analisadas, “há quase uma unanimidade em afirmar o gosto por lidar com crianças” (1996, p. 152).

Poderíamos associar esse gostar apenas com as diferenças estabelecidas entre homens e mulheres e com o “modelo” de feminilidade, que aparece como natural, instintivo, inevitável e interfere na visão sobre o magistério (CARVALHO, VIANNA, 1994). Algumas falas corroboram essa impressão:

“os pontos positivos de ser professor hoje... principalmente com a criançada pequena [...] É... por um lado é muito gratificante, porque você está vendo que o seu trabalho está ajudando a formar uma... uma pessoa, então, é, você ensina as matérias básicas, mas você também **dá muita lição de vida**. Então eles, os alunos, principalmente os pequenos, **eles vão se espelhar em você** para alguma coisa. E muitas vezes isso te deixa muito emocionada.” (Elisa, PI e PIII, militante, 27 anos, grifos meus)

“Então, você chega, você briga, você xinga, você fala, mas no fundo... entendeu? **São filhos, tenho trinta e seis filhos**.” (Vera, PI, militante, 50 anos, grifos meus)

“não sei o que determina que eu goste deles [dos alunos] e eles gostem de mim, é uma coisa que **não tem muito caráter de coisa consciente**, nada disso, é uma coisa que acontece simplesmente.” (Rita, PIII, não militante, 42 anos, grifos meus)

Ao relatar suas atividades como professor de alfabetização, Márcio também conclui que uma das diferenças entre homens e mulheres docentes relaciona-se à socialização distinta recebida por eles e que interfere em algumas das atividades da docência, dificultando, por exemplo, a execução de trabalhos manuais comumente oferecidos às mães ou aos pais. Para ele, “mulher **já tem** um pouco mais de manejo, **já tem** um pouco mais de jeito”.

Uma análise apressada dessas falas poderia sugerir que relacionamento com os outros, amor e cuidado com as crianças são naturalizados ao serem exclusivamente atribuídos às mulheres. Bem como para Márcio que descreve acima o peso da socialização como algo “natural”. Para ele, certos aspectos do fazer docente constituem-se por características próprias às mulheres, que homens não possuem, nunca possuíram: “**eu já não tenho**. Como professor homem, já não tenho. **Nunca tive** [...] não levo muito jeito para isso” (grifos meus).

É o que se presencia em alguns trabalhos sobre o magistério³⁷. Mesmo partindo do pressuposto da construção social eles atribuem, muitas vezes, o cuidado e a educação das crianças e jovens às mulheres: às mães em casa e às professoras na escola.

Neste ponto de indiferenciação entre os preconceitos presentes em nossa socialização e a possibilidade de sua superação é onde creio estar a maior dificuldade em se analisar a docência. Ao tentar compreender os estereótipos de gênero pode-se reproduzi-los novamente.

Significados masculinos e femininos plurais

Apontar quais são os papéis que nossa socialização veicula e compreendê-los é fundamental para entendermos como, por que e quando ocorre esta divisão sexual de tarefas e qualificações (BRUSCHINI, 1985). Mas a utilização do gênero enquanto categoria de análise faz duvidar do modo como expressões da masculinidade e da

³⁷ Entre eles, Novaes (1984), Mello (1987), Louro (1989) e Lopes (1991).

feminilidade são veiculadas pelo senso comum e das maneiras como comumente as pensamos.

As relações de gênero, que interferem tanto nas experiências individuais e coletivas quanto na produção do conhecimento e dos saberes que as embasam, não possuem uma essência fixa, elas variam no tempo (SCOTT, 1990, 1994). O exercício da dúvida nos ajuda a perceber em nossa socialização os valores contraditórios veiculados, bem como a adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e a construir novos conhecimentos e práticas, que resultam na elaboração de significados masculinos e femininos complexos, contraditórios e plurais.

Professores e professoras entrevistados mostram essa pluralidade quando, de um lado, reiteram e, de outro, refutam os preconceitos de gênero. Márcio, ao destacar o peso da socialização como algo “natural”, pertinente apenas às mulheres, por exemplo, conta que supre sua deficiência em bordados e dobraduras, saberes considerados por ele como especialmente femininos, com trabalhos de colagem, marcenaria e quebra-cabeças. Observa, porém, que “se tivesse um curso” também poderia aprender e superar estas lacunas. Ou seja, o aprendizado não adquirido em um determinado momento da socialização pode, mais tarde, ser obtido por resolução do sujeito.

Elisa, professora “prendada”, formada também em Educação Artística e muito envolvida com seus alunos, defende um engajamento político, prestigiado por ela a partir do curso de magistério, e enfatiza sua preocupação com as precárias condições de trabalho e com o pouco envolvimento político dos colegas de sua geração:

“Eu acho que o erro está na postura, está... eu não sei, mas, é, até o próprio, a própria alienação, uma coisa assim, sabe [...] Eu não sei como uma pessoa, ela pode falar que não gosta de política, eu não sei como um professor pode falar que não gosta de política.” (Elisa, PI e PIII, militante, 27 anos)

Não é possível, portanto, concluir que mulheres-professoras são sempre e apenas afetivas, emocionais e socializadas para cuidar de crianças ou jovens e fazer trabalhos manuais, bem como afirmar que os homens nunca gostariam e/ou seriam capazes de desempenhar este tipo de trabalho.

Como bem denuncia Lelis (1996) o feminino, e eu acrescentaria o masculino, apresenta-se em várias versões, não existindo uma mulher no singular. O debate e os trabalhos internacionais criticam o uso essencialista da expressão **a mulher** e alertam

para a diferença entre mulheres de raças, culturas e interesses distintos³⁸. As falas desses professores mostram também a ausência **do homem** no singular, símbolo apenas de expressões mais visíveis da masculinidade em nossa cultura. É preciso ver como são produzidas as diferenças, atentar para como os homens também as vivenciam, especialmente aqueles que optam por ser professor.

De acordo com Jane Flax (1991), na tentativa de se corrigir essas distinções arbitrárias, muitas vezes se reproduz todas elas novamente, e os discursos, feministas ou não, estão cheios de concepções contraditórias e irreconciliáveis sobre a natureza de nossas relações sociais, sobre homens e mulheres e sobre a validade da caracterização de atividades estereotipadamente masculinas e femininas.

Assim, a experiência e a identidade docentes de homens e mulheres não podem ser vistas como totalidades simples, expressões apenas dos estereótipos masculinos e femininos presentes em nossa sociedade. É preciso enxergar a complexidade que as qualifica.

O gênero, enquanto categoria relacional, ajuda a perceber os valores masculinos e femininos que marcam as opções e os fazeres de professores-homens. Eles não se referem ao gosto por essa atividade em suas lembranças de infância, como as mulheres, mas também afirmam sua paixão pela docência e por seus alunos: “o magistério para mim, antes de uma profissão, é um **caso de amor**”, “é uma **paixão**”, “o positivo [...] é o **amor que eu tenho** pela minha profissão”, “**gosto muito** de criança, **gosto muito** de adolescente” (grifos meus).

Márcio, o mesmo professor que não “poderia fazer tão bem como uma mulher, uma professora” os trabalhos manuais, conta sobre outras atividades desenvolvidas com as crianças e nos fala do amor por seus alunos. Esse sentimento vem qualificado como um amor paterno, como um amor que parte das crianças, no seu entender carentes do afeto paterno ou materno, e é correspondido pelo professor que toma atitudes de “pai”:

³⁸ Para maiores detalhes sobre esta questão consultar Vianna; Lima; Ridenti; Pegoraro (1996).

“as crianças, por estarem mais acostumadas com professoras, porque é difícil professor homem dando aula, de 1ª à 4ª série, algumas crianças me veem na figura, como se fosse um pai, né. [...] Tem o lado bom, você se aproxima mais da criança, a criança... pega mais confiança em você, confia mais em você, mas também você acaba se envolvendo nessa situação. Você se vê um pouco paternalista. É, no meu ponto de vista. [...] Então você começa a ver aquela criança, aquele aluno como se fosse um filho, né, filho mesmo. E aí você toma até atitudes, às vezes, de pai. Você dá uma bronca, você pega no pé, quer dizer... normalmente os pais fazem isso. Pega no pé, dá aquela bronca, fica em cima, não, faz a lição, você tem que fazer, corta as unhas, corta o cabelo... né, sabe. Mais do que um cuidado que você faria por um aluno qualquer, que você não vê como pai.” (Márcio, PI, não militante, 31 anos)

Esse longo relato de Márcio mostra que sua visão de si mesmo e de sua profissão constrói-se a partir de um fazer masculino, mas também expressa o que comumente denominaríamos de “cuidado materno”.

Eu me pergunto: será que essa afetividade, expressa pelos professores, e tão bem enfatizada por Márcio, não está relacionada com a paternidade como uma consciência dos homens? Jane Flax (1991, p. 245) critica, por exemplo, que “as teóricas feministas têm delineado muitos dos modos como a consciência das mulheres é formada pela maternidade. Mas geralmente ainda encaramos a paternidade como sendo extrínseca à consciência de homens e crianças”. Assim, é possível que o gostar de crianças, o afeto e o envolvimento com os alunos sejam necessidades de homens e mulheres que se encontram no magistério.

Docência: uma atividade feminina?

Quando se constata que a docência se caracteriza como uma profissão feminina diz-se respeito, comumente, à maciça presença de mulheres, destaque em inúmeros trabalhos (GOUVEIA, 1965; PEREIRA, 1963, 1967; MELLO, 1987; LEWIN, 1980; BRUSCHINI E AMADO, 1988; NOVAES, 1981; LOURO, 1989; ROSEMBERG, 1992, entre outros). De acordo com o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) da Secretaria de Estado da Educação em São Paulo, em 1990, mais de 70% de seus funcionários em todos os cargos docentes e não docentes e quase 100% no magistério primário eram mulheres. Neste mesmo ano a presença das mulheres correspondia a 72,3% entre as supervisoras; 76% entre as diretoras; 79,5% entre as assistentes de direção; 75,5% entre as professoras 2 e 3 (5ª à 8ª série e 2º grau); 97,2% entre as

professoras primárias; 81,8% entre as secretárias; 85,7% entre as escriturárias; 80,8% entre as inspetoras de alunos e 87,8% entre as auxiliares de serviço. Pesquisa sobre o perfil do professorado de escolas estaduais paulistas nos anos 1990, divulgada por Nogueira e Scavone (1995) e coordenada por Carlos Eduardo Novaes junto ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), mostra que as mulheres representam 80% da categoria docente nos 1º e 2º graus. Este é também um fenômeno internacional.

No Brasil, a maior ênfase dada pelos estudos sobre o tema diz respeito às decorrências dessa presença majoritariamente feminina para a educação. Fúlvia Rosemberg, uma das pesquisadoras que procurou compreender e problematizar o perfil de professores e professoras quanto ao sexo e ao gênero, discute, com riqueza de detalhes, a crescente escolarização das mulheres, a configuração do sistema educacional e sua baixa eficiência relacionando-as com o rebaixamento profissional do magistério e seu processo de feminização, que cria guetos sexuais nas carreiras docentes (1992a, 1994).

Alguns trabalhos, como os de Novaes (1984) e Mello (1987), associam a presença das mulheres na profissão às características femininas vistas socialmente como negativas e enfatizam que, para a professora, ser dócil, amar seus alunos são atitudes incompatíveis com competência técnica, questionamento e luta político-sindical.

Outros, ainda, ressaltam o afeto na docência como uma especificidade das mulheres e das relações que estabelecem:

“mais do que a ênfase nos relacionamentos pessoais, é o fato [das professoras] explicitarem e enfatizarem sentimentos de afeto (tais como os de aceitação, carinho, recusa, rejeição, dor, medo, entre outros) que marcaram tais relações.” (BUENO, CATANI, SOUZA, SOUZA, 1996, p. 74)

Com base na teoria e na ética do desvelo, discutida por Nel Noddings, essas autoras defendem que o cuidado faz parte de uma ética feminina. Mas, ora se referem a ele como “natural”, “espontâneo”, ora alertam que este sentimento é visto como “natural”:

“‘é o desvelo natural - o **sentimento espontâneo que temos quando manifestamos interesse pelo outro**, quando queremos agir assim’. Este é, por exemplo, o comportamento que caracteriza o cuidado maternal, à medida que **é visto, usualmente**, como natural e não como um comportamento ético. (BUENO, CATANI, SOUZA, SOUZA, 1996, p. 71, grifos meus)

Não há como negar que a maioria no magistério é feminina. Contudo, o que questiono é se essa presença maciça de mulheres – decorrência da divisão social do trabalho em nossa sociedade e que possui determinantes distintos para além do sexo – torna, necessariamente, a ação docente uma ação feminina por ser feita por mulheres e/ou estar imbuída de uma ética feminina.

Desconstruindo os significados femininos que ligam o cuidado e o afeto às mulheres e estabelecem a relação entre essas características e o magistério com base na maioria nele presente, é possível transpor algumas das naturalizações que relacionam o afeto apenas às mulheres e percebê-lo no fazer de professoras e professores. Com base nesta constatação pode-se afirmar o sentido social desta profissão, que é tido como feminino, mas que ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo. Feminino, aqui, refere-se às visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres.

A relação entre as expressões da masculinidade e da feminilidade, mesmo estereotipadas e cristalizadas, e a própria docência permite ver a feminização do espaço escolar e das atividades docentes até mesmo quando ocupados por homens. Constatação semelhante é feita por Fúlvia Rosemberg e Eliana Saporoli (1996) ao analisarem o perfil sociodemográfico e as práticas profissionais de educadores infantis:

“o estilo de educadores infantis de sexo masculino e feminino mais se aproxima do que do que se diferencia. [...] A profissão educador infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas.” (1996, p. 4)

É Izquierdo (1994) quem explora esse aspecto ao ressaltar que existem profissões que são vistas como marcadamente femininas independente do sexo de quem as exerce. Essas profissões estão ligadas à prestação de serviços e aos cuidados relacionados aos predicados histórica e socialmente considerados femininos. Trata-se, para ela, de uma atribuição social, com base em preconceitos, que é feita à profissão:

“aquelas atividades que prestam serviços às pessoas, nas quais se atende a vida humana genericamente: enfermeiras, professoras, pediatras, prostitutas etc. [...] A desigualdade de gênero se produz tanto se as pessoas que desenvolvem estas atividades são **fêmeas** como se não o são.” (1994, p. 49, grifo da autora)

Essa perspectiva destaca a concepção hierárquica das características masculinas sobre as femininas no prestígio e/ou desprezo das profissões. Izquierdo introduz um

componente simbólico que fornece instrumentos para enxergar o afeto no discurso de homens e de mulheres, desnaturalizar a profissão docente e questionar a reprodução de ideias preconcebidas que reiteram as concepções dominantes sobre masculinidade e feminilidade. Por que ser afetivo é ser feminino? A afetividade está presente nos homens e nas mulheres.

Em uma sociedade complexa, como a nossa, o âmbito da experiência individual se multiplica e se realiza conforme lógicas culturais diversas que configuram o processo de construção da identidade (MELUCCI, 1992, 2004). O jogo da identidade supõe, simultaneamente, certa permanência dos valores e lógicas tradicionais que definem o indivíduo e uma modificação contínua dos mesmos. Essas observações de Alberto Melucci auxiliam na percepção de homens e mulheres agressivos e ternos.

Mesmo que, de fato, ainda exista certa tendência em tomar o afeto como próprio às mulheres, penso que seria muito simplista confiná-lo quase que exclusivamente a elas ou às profissões que expressam qualidades consideradas femininas. Partindo do princípio de que as expressões da masculinidade e da feminilidade estão submetidas a uma constante modificação, percebemos nos homens a compreensão e a sensibilidade. Vale o mesmo raciocínio para as mulheres, pois como diz Jane Flax:

“nossa criação como mulheres nessa cultura geralmente nos estimula a negar as muitas formas sutis de agressividade, que relações íntimas com outros podem evocar e acarretar. [...] a maior parte da discussão da maternidade, do distintivamente feminino, tende a evitar a discutir a raiva e agressividade das mulheres, como nós interiorizamos tais sentimentos e os expressamos, por exemplo, na relação com crianças ou com nossos próprios eus interiores.” (1991, p. 247)

Nesse sentido, a análise do gênero possui armadilhas que nos prendem em ideias preconcebidas e exigem uma análise rigorosa para que o mínimo de coerência seja mantida em um pensamento que se pretende analítico e crítico. O distanciamento é difícil na medida em que somos mulheres e homens que vivenciam, no cotidiano, o conflito entre valores tradicionais e novos, parte do próprio processo de constituição de nossas identidades (SCIOLLA, 1983, MELUCCI, 1992). A identidade docente também expressa esse conflito, pois, como diz António Nóvoa (1992, p. 15), a “identidade não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Vale a

pena, portanto, indagar como a raiva, a agressividade, a discussão da maternidade e da paternidade, das expressões do feminino e do masculino estão nela presentes.

Analisando as percepções de professores e professoras sobre seu fazer escolar François Dubet registra um “discurso emaranhado de experiências emocionais dolorosas ou ternas: a carta de um aluno antigo, as lágrimas de outro no fim do ano” (1991, p. 300, tradução minha). Da mesma forma, quando indagados sobre os aspectos do magistério considerados positivos, muitas foram as menções dos entrevistados aos bilhetinhos recebidos de seus alunos “toda hora, todo dia”. Outros confirmam esse processo de envolvimento com o aluno ressaltando o “sentimento de apego e amor”, a “necessidade de cuidar e ser cuidado”, de “não desapontar o aluno” e de contar com ele em momentos de doença ou maior fragilidade:

“Cada coisa, cada fato, acontecimento, que eu vou descobrindo, que eu vou pegando admiração pelos meus alunos. Você entende? Pegando amor por eles, prazer, e... depende do sentimentalismo.” (Barros, PIII, não militante, 29 anos)

“Eu gosto desse contato com eles, esse carinho todo que eles têm pra dar, os abraços verdadeiros, sinceros, que eles dão na gente.” (Joana, PI, não militante, 24 anos)

“não vou dizer que eu seja uma pessoa carente, não é isso não. Pode até parecer isso, mas não é isso. Muito pelo contrário. Mas eu, assim, por exemplo, o que eu sinto no Estado, eu já não sinto nas outras escolas [particulares], que é o que me dá... O Estado ele é mais humano. Eu gosto mais do Estado. Ele é mais humano. A criançada vai te buscar na sala dos professores... Eu estava com a mão machucada, não carregava nada, sabe? Eu dou muito valor a esse tipo de relação.” (Gerson, PIII, militante, 31 anos)

Em ambas as situações, tanto na escola pública quanto na escola particular, Gerson exerce a atividade de professor. Contudo, é na escola pública que ele se “sente bem”, que se identifica enquanto docente: “não consigo me adequar em uma escola particular como eu tenho espaço aqui na escola do Estado”. Ao explicar essa identificação compara os dois tipos de escola e diz não se ajustar à relação de “compra” estabelecida com o aluno na escola particular: “você não tem que ouvir aquelas coisas que você comumente ouve [na escola particular] – ‘eu pago o seu salário’”.

As práticas femininas e/ou masculinas na docência iluminam os valores expressos e aqueles menos prestigiados pela sociedade. Homens e mulheres se ligam aos seus alunos, privilegiam certo tipo de relacionamento definido como “mais

humano”, dedicam-se emocional e pedagogicamente aos alunos com os quais se envolvem e que retribuem, de alguma forma, este empenho.

Temos também homens que utilizam na escola na qual trabalham os saberes adquiridos em sua socialização masculina e que são, ao mesmo tempo, afetuosos, envolvem-se com o trabalho docente e permanecem na escola para além do horário previsto. Este é o caso de Gabriel, solicitado em sua escola para fazer trabalhos domésticos considerados masculinos:

“A parte eletrônica de aparelhos também, abro, soldo, e essa característica minha, esse lazer, acabo trazendo também para a escola. Então algumas coisas aqui acabo fazendo, parte elétrica... Conserto aparelhos de vídeo... [...] Então ‘olha, o vídeo não está funcionando. Chama o Gabriel’, eu chego lá, eu mexo... [...] eu tenho essa facilidade, né. ‘Ah, porque a televisão não está ligando, chama o Gabriel’, ‘ah, porque não sei que – chama o Gabriel’, [...] eu faço porque eu gosto.” (Gabriel, PIII, militante, 34 anos)

A percepção da diversidade de significados atribuídos pela socialização feminina e masculina ao magistério desnaturaliza algumas de suas características ao dissociá-las somente das mulheres e também atribuí-las aos homens. O afeto, o envolvimento emocional, a sensibilidade e a paixão são aspectos que permeiam relatos de mulheres bem como de homens, até mesmo quando eles continuam exercendo atividades mais ligadas ao universo masculino, como bem expressa Gabriel.

Pesquisas como as de Marisa Vorraber Costa e Isabel Lelis reforçam conclusões semelhantes:

“[...] sensibilidade e afetividade não são apenas atributos das professoras [...] Homens e mulheres que se dedicam a ensinar o fazem, também, por encontrar nessa atividade um vasto campo de perspectivas de interação e solidariedade compartilhada.” (COSTA, 1995, p. 258)

“O que é destacado nas histórias de vida é o cumprimento de suas obrigações profissionais e a valorização do trabalho, embora considerem o afeto como componente importante para que aconteça a relação pedagógica. [...] **afirmando-se, contudo, o afeto como inerente ao trabalho pedagógico.**” (LELIS, 1996, pp. 7 e 216, grifos da autora)

Todavia, e a citação de Lelis assim ressalta, isto não significa que o magistério resume-se a esses sentimentos. A desconstrução ajuda a vislumbrarmos outras dimensões como o cumprimento das obrigações profissionais que garantam um bom desempenho docente.

A paixão pelo ensino, o afeto e o envolvimento com os alunos misturam-se, contraditoriamente, com características mais visíveis da experiência do professorado,

adquiridas na esfera institucional e coletiva, e com aspectos da identidade docente por ela engendradas. Sentimentos de humilhação e prazer, acomodação em um cargo público e envolvimento convivem entre si: muitos professores não se reconhecem só em uma dessas faces da docência.

Márcio, o professor que enfatiza sua condição de “pai de seus alunos”, institui diferenças entre ser pai e ser professor e problematiza essa situação:

“as crianças às vezes... é... aproveitam dessa situação. [...], por exemplo, assim. Por achar que você trata como se fosse um pai, assim, vê como pai às vezes, e não como professor, daí eles não medem essa liberdade. [...] às vezes extrapolam, né. São coisas corriqueiras, que acontecem, né. Às vezes as crianças, uma briga, um briga com o outro, né, um fala palavrão com o outro, aquela coisa toda [...]. Isso é uma coisa até normal. Mas às vezes, irrita mais, fala demais, conversa demais, você está explicando alguma coisa e blablabá, aquela conversa. Daí você tem que falar ‘fulano, para, fica quieto um pouco, vamos prestar atenção’.” (Márcio, PI, não militante, 31 anos)

Para ele, é preciso também estabelecer limites para atingir seu objetivo de, como docente, transmitir conhecimentos aos seus alunos e garantir maior desenvolvimento pedagógico.

Essa preocupação com o desenvolvimento pedagógico dos alunos marca a fala de muitos entrevistados. O preparo das aulas, nem sempre com o tempo que gostariam, é uma preocupação principalmente entre os mais jovens. Mas todos ressaltam que buscam conseguir o maior crescimento possível de seus alunos nas mais variadas esferas: na formação pedagógica, política, de caráter etc. Gerson, entre outros, deixa bem claro que o envolvimento afetivo convive com a função de instrução e formação do professor: “como professor, eu consigo ter esse tipo de relacionamento [mais afetivo e próximo] [...] Não fugindo da aula, não fugindo”. Outros procuram responder às necessidades dos jovens tornando-se quase um companheiro deles, um interlocutor para os mais diversos temas como dúvidas sobre sexo, problemas com a família, esportes. Como diz Rita: “talvez os professores pudessem fazer essa função de interlocutor dentro da sociedade, talvez fossem a pessoa mais próxima”. Cada um a seu modo, todos querem fazer de seus alunos vencedores e consideram que “a docência é também muito gratificante porque contribui para o desenvolvimento intelectual e geral dos alunos”, enquanto pessoas e também enquanto futuros profissionais. Outra preocupação muito constante nos relatos trata da chamada consciência crítica dos alunos, como diz Lúcio

“você pode ter condições melhores de um emprego e... tudo o mais. Mas você tem que entender educação como um valor pra você entender seu mundo”.

Quando indagados sobre experiências positivas em seu trabalho, a grande maioria conta o caso de uma aluna ou aluno que superou grandes dificuldades. Uma longa citação de Márcio sintetiza o conjunto deste tipo de referências:

“Bom... de experiência assim mais positiva, que eu já tive até hoje nesses oito anos de magistério... [...] foi com relação a alguns alunos que eu tive que eram considerados assim problemáticos, que não aprendiam, tinham extremas dificuldades em aprender, e eles conseguiam se desenvolver. [...] posso até citar uma aluna que eu tive [...] assim bem problemática, tinha diversos problemas, no caso, na família, né, os pais eram separados. A família perdeu a casa, perdeu tudo numa enchente, daí foram morar embaixo da ponte... depois de certo tempo que conseguiram morar num barraco, né, aqui nas proximidades dessa escola, e essa menina, ela quase não falava, ela quase não lia, não escrevia, não conseguia fazer nada no primeiro ano, seria o ciclo básico, CB inicial. [...] ela foi minha aluna, essa menina teve assim uma mudança extraordinária. Ela já não estava tão inibida, ela... começou a ler... Depois de um tempo comigo, sabe. [...] os professores ficaram surpresos com a melhora dela. Porque muitos falavam ‘ela vai ficar o resto da vida no CB’, ‘ela não vai conseguir nada por causa desse problema todo que ela passou com a família’. Então isso foi uma experiência assim, maravilhosa, foi uma das melhores experiências que eu tive.” (Márcio, PI, não militante, 31 anos)

Como relata François Dubet, “os professores interiorizaram a imagem ideal de uma ação pedagógica ‘total’ que toque a inteligência e a personalidade dos alunos” (1991, p. 302, tradução minha).

Contudo, essa relação com os alunos é extremamente contraditória, pois a maior parte dos entrevistados oscila entre a defesa e a culpabilização da criança e/ou do jovem e de suas famílias. A agressividade ganha realce para Márcio e Dilma:

“As crianças já vêm para a escola mais agressivas, e acho que também é decorrente em parte da situação que vivem. O país, a sociedade, a própria família.” (Márcio, PI, não militante, 31 anos)

“A agressividade das crianças lá na Parada de Taipas era de um tipo. Não era voltada para nós, era com o todo. Aí cheguei numa escola, onde a agressividade era imensa, mas voltada para o professor. O professor tem a obrigação de me aturar, do jeito que sou, estúpido.” (Dilma, PIII, militante, 42 anos)

Para Marcela, essa relação com os alunos evidencia uma espécie de aniquilamento de si mesma. Sente-se a serviço de “alunos injustos e cruéis, bagunceiros e desrespeitosos” e, ao mesmo tempo, intocáveis. Não há nada que possa fazer para enfrentá-los e passa grande parte da entrevista falando de sua decepção e impotência. Ela encara como sua função a correção de todo tipo de comportamento desviante do

aluno e nos remete ao não reconhecimento social que marca a experiência docente e novamente põe em relevo a desesperança:

“Essa criançada de hoje não respeita nem os pais, muito menos a gente, né. Ainda mais os adolescentes, a gente brinca, aborrecentes. [...] Esse estatuto do menor a gente não pode fazer nada com o aluno porque a razão é deles, eles estão certos e a gente, errado. Eles não têm respeito por nada. Eu não esperava porque na minha época não era assim.” (Marcela, PIII, não militante, 27 anos)

Depois de tecer comentários sobre a situação das crianças, alguns culpam pais e mães de alunos e ressaltam a falta de sintonia entre eles e a escola. Percebe-se uma postura de constante rivalidade entre eles quanto às funções delegadas à família e à escola:

“Os alunos totalmente mal educados. Os pais estão deixando a cargo da escola a educação que eles deveriam dar em casa” (Elisa, PI, militante, 27 anos).

“Os pais, na verdade, eles acharam bom. A situação de vida deles também é complicada. Eles não conseguem colocar rédeas nos filhos. Então eles delegam para a escola esse poder.” (Dilma, PIII, militante, 42 anos)

“A mãe e o pai precisam sair para trabalhar. ‘Onde vão ficar meus filhos? Trancados dentro de casa? Vou mandar para a escola. E tem uma professora que vai tomar conta porque é obrigação dela. ‘E não é isso. Acho que tinha que mudar muita coisa, para começar precisaria a mudança também na família.’” (Vera, PI, militante, 50 anos)

Outros, como Rita, adotam outro modo de focalizar a questão. Esta posição é interessante na medida em que relativiza o comportamento dos alunos não apenas em relação às condições de vida, mas como uma alteração de valores que não é pré-julgada como boa ou ruim, o que não a impede de lamentar a falta de sincronia entre alunos e docentes:

“Silêncio para eles é uma coisa muito estranha. É a questão da valorização, nós valorizamos o silêncio. Eu tenho impressão que é fase, é idade, é o tempo que eles estão vivendo, e eles são mais livres. Nós professores estamos cada vez mais infelizes, porque não sabemos como lidar com essas crianças.” (Rita, PIII, não militante, 42 anos)

A certeza de que é preciso fazer um trabalho de formação geral das crianças e dos jovens, quanto à constituição de seu caráter, convive com o interesse pelos alunos enquanto pessoas: seus gostos, o time de futebol pelo qual torcem, as dúvidas pedagógicas discutidas até mesmo fora da escola. A necessidade de conseguir confiança dos alunos, de ser um interlocutor, convive com a organização de atividades que

atendam suas expectativas, mas também atinjam o engajamento e o bom rendimento pedagógico. Ser professor é considerado gratificante porque permite a formação de crianças e jovens, a aposta em seu futuro profissional e pessoal, a tentativa de transmitir conhecimentos técnicos e políticos. Mas esse mesmo convívio e responsabilidade pela formação, aquisição de conhecimento, rendimento pedagógico e preparação para o futuro é fonte de desespero, de culpabilização do próprio aluno e de sua família, bem como de denúncia da ausência de políticas públicas educacionais mais eficientes.

A docência parece remeter a múltiplas necessidades e expectativas. A relação com os alunos e suas famílias é extremamente ambígua e contraditória. São considerados aliados do professor, fonte de envolvimento e esmero, mas também desinteressados, agressivos, insuportáveis³⁹. Alguns professores sentem-se muito revoltados, constrangidos ou até mesmo desamparados. Outros mostram compreensão das dificuldades dos alunos. Mas em todas essas falas sentimentos de afeto se misturam à crítica ao descaso do Estado, à humilhação e ao desencanto. E isto sem que seja preciso reforçar o estereótipo do magistério enquanto profissão feminina. Ou porque majoritariamente exercido por mulheres, ou porque pleno de características consideradas femininas, como sublinha Izquierdo (1994). Ou devido à insistência em se reprimir nos homens características não tão evidentes da identidade masculina, mas importantes em sua constituição atual.

Os valores masculinos mais aparentes, que em um primeiro olhar mostram-se suficientes para a constituição da identidade dos homens são questionados. Diferentes dimensões masculinas e femininas geram concepções sobre o magistério, sobre a relação com os alunos e adquirem contornos críticos e sociais, engajados e políticos, desestimulados e ausentes no processo de constituição da docência. É possível, então, estabelecer um paralelo com a música de Gilberto Gil e sugerir que a afetividade, e com

³⁹ Maria Helena Souza Patto (1990), entre outros autores, retrata com primor a contradição e complexidade que permeiam essa relação.

ela a paixão, algumas vezes atribuída exclusivamente às professor^{as}, é própria de homens e de mulheres:

“Um dia
Vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Que eu pudesse ter
Que nada!
Minha porção mulher que até então se resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
E que me faz viver” (“Super-Homem”)

Capítulo 4.

A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relação de gênero⁴⁰

A produção acadêmica sobre a organização docente no Brasil tem sido intensa na década de 1980 e durante os anos de 1990. Contudo, é marcante a ausência de trabalhos que sistematizem a maneira como esta produção vem tratando o tema. Estado da arte sobre a organização docente realizado por Núñez (1989) abrange países como Peru, Colômbia, Venezuela, Nicarágua, Costa Rica e México, mas não inclui o Brasil, cujos estudos não haviam sido objeto de nenhum tratamento analítico mais sistematizado. Procurando contribuir com a superação dessa lacuna, apresento os resultados de um levantamento sobre as principais características e tendências da produção acadêmica sobre a organização do professorado no Brasil, apontando também as contribuições dessa produção para o exame da organização docente paulista⁴¹.

O exame da bibliografia tomou por base 47 dissertações e 7 teses. Abarcou os mais variados programas de pós-graduação e as mais diversificadas áreas disciplinares ou temáticas. O período escolhido começa em 1980, momento em que este assunto começou a adquirir visibilidade na produção acadêmica, e termina em 1996. Não foi possível incluir toda a produção referente ao ano de 1997, porque a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), principal fonte de referência, não havia indexado esse ano até novembro de 1998, momento da finalização do trabalho. Diante dessa dificuldade, inseri as dissertações e teses que pude obter em contatos individuais.

Foram realizadas consultas diretas nas bibliotecas de São Paulo, bem como solicitações a outras bibliotecas do país, sendo de grande valia o estado da arte sobre Mulher e Educação formal no Brasil (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990),

⁴⁰ Texto originalmente publicado em **Educação & Sociedade**, n.77, 2001.

⁴¹ As informações contidas nesse texto fazem parte de Tese de doutorado defendida em maio de 1999 e publicada sob o título *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo* (1999).

bem como a sistematização da produção acadêmica na área da educação realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

As 54 dissertações e teses foram sistematizadas em uma base de dados *Software Microsis - versão 3.07*, disponível junto à biblioteca da Faculdade de Educação da USP e divididas em dois grandes blocos temáticos – correspondentes aos principais temas e formas de abordagem. Essa divisão também permite uma distinção aproximada entre os períodos abrangidos pelas pesquisas.

O 1º Bloco Temático trata da organização docente sob a ótica da consciência política e do pertencimento de classe, destacando a força e a capacidade de mobilização da categoria. Enquanto essa corrente congrega trabalhos defendidos a partir de 1981, o 2º Bloco Temático surge apenas em 1992 e aborda a organização docente sob a ótica da crise, ressaltando as dificuldades enfrentadas pelas associações e sindicatos da categoria. Dentre essa produção nacional, 11 estudos tratam da organização do professorado paulista e também foram incluídos nos mesmos Blocos Temáticos.

1º BLOCO TEMÁTICO: FORMAÇÃO POLÍTICA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Este Bloco abrange 43 trabalhos (4 teses e 39 dissertações) produzidos durante todo o período coberto pelo levantamento⁴². Entre eles constam 5 dissertações e 1 tese sobre o estado de São Paulo defendidas entre 1981 e 1991 (CARVALHO, 1981; RIBEIRO, 1983, 1991; MORTARI, 1990; ALMEIDA, 1991; FASSONI, 1991; LOZZA, 1991). Todos possuem como eixo a recuperação histórica da organização docente em um determinado estado ou localidade do Brasil e a maior parte privilegia o exame da constituição da consciência política e do pertencimento de classe.

⁴² Carvalho (1981); Albano (1984); Bulhões (1983); Ribeiro (1983); Madeira (1986); Queiroz (1986); Coelho (1988); Sobreira (1989); Broilo (1990); Mesquita (1990); Moreira (1990); Mortari (1990); Nahra (1990); Almeida (1991); Alvarenga (1991); Correa (1991); Fassoni (1991); Fonseca (1991); Lozza (1991); Silveira (1991); Moura (1991); Barbosa (1992); Bonacini (1992); Diederichs (1992); Ferreira (1992); Forti (1992); Meira (1992); Novaes (1992); Reis (1992); Santiago (1992); Teixeira (1992); Monteiro (1993); Santos (1993); Souza (1993); Daros (1994); Nogueirol (1994); Souza (1994); Alvarenga (1995); Ferreira (1995); Rocha (1995); Santos (1995); Freitas (1996); Nascimento (1996); Saddi (1996).

A dissertação de Maria Jurema de Carvalho (1981) é pioneira no registro da organização do professorado e indica as primeiras impressões da categoria sobre a forma de atuação sindical em torno da APEOESP⁴³. O estudo partiu de entrevistas com 35 professores do subdistrito da Lapa, na cidade de São Paulo, e teve por objetivo traçar os principais aspectos destacados por eles sobre as condições do ensino público e a necessidade da participação docente na APEOESP mediante as greves realizadas nos anos de 1978 e 1979. Em seu estudo, o tema da formação política do professorado não recebe destaque, mas ela enfoca aspectos da ação coletiva docente que vão estar presentes em várias análises subsequentes. Entre esses aspectos encontram-se as injustiças sociais, as condições sociais e políticas mais abrangentes, assim como a responsabilidade do Estado pela precariedade do sistema educacional vigente na época. Revela também que, apesar da escassa participação, a maioria concorda com a existência da Associação, “enquanto entidade representativa capaz de resolver as questões salariais, de melhoria do ensino e das condições de trabalho” (CARVALHO, 1981, p. 206).

Mesmo sendo o primeiro trabalho sobre o tema, o texto de Carvalho (1981) não exerceu grande influência nos estudos posteriores. Já a tese de Maria Luisa Ribeiro foi citada pela grande maioria da produção, constituindo-se como referência para estudos dessa primeira corrente.

A formação política dos professores do ensino de 1º e 2º graus das escolas públicas estaduais paulistas no período de 1964 a 1980 constituiu a tônica do trabalho de Maria Luisa Ribeiro. O foco para o qual convergiu a atenção da autora foi a ação coletiva desenvolvida por lideranças da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Com base em vinte depoimentos de professores e professoras, membros da diretoria da entidade eleitos em 1979, a autora concluiu que o engajamento coletivo educa e forma politicamente. Para ela, no processo de atuação no

⁴³ Em 1990, com a conquista do direito de organização sindical do funcionalismo público, na Constituição de 1988, a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) transformou-se em sindicato, mas manteve a mesma sigla.

movimento estudantil, na política sindical e partidária, a categoria docente conquista a consciência de seus interesses, adquire formação política e cria seus próprios intelectuais, os quais mais rapidamente compreendem a situação, captam e expressam os anseios da categoria e, por isso, transformam-se em lideranças (RIBEIRO, 1983). Esse processo contribui para a formação política do professorado por meio da mediação das lideranças da APEOESP.

As prioridades por ela definidas para a análise da organização docente em São Paulo e sua forma de caracterizar as possibilidades e os limites dessa organização foram tomadas como parâmetros para muitas pesquisas em diferentes estados brasileiros. Elas inspiraram-se em Ribeiro, especialmente no que diz respeito ao exame da ação coletiva, enquanto produtora de consciência política, e à análise do discurso das lideranças.

Para esse grupo de estudos o enfrentamento coletivo – propiciado por associações de caráter sindical ou de sindicatos (no caso das pesquisas mais recentes) – produz consciência política (SOBREIRA, 1989; MESQUITA, 1990; MOREIRA, 1990; ALVARENGA, 1991; CORREA, 1991; FASSONI, 1991; MOURA, 1991; SILVEIRA, 1991; SANTIAGO, 1992; MONTEIRO, 1993; SADDI, 1996).

Todos se referem à natureza política e educativa da luta sindical da categoria docente, bem como destacam seu caráter político-pedagógico e pedagógico-político. O primeiro termo é justificado mediante o raciocínio de que, por meio da participação político-sindical, o professorado se educa e, portanto, adquire consciência política. E, uma vez produzida, essa consciência forja um novo professor (MESQUITA, 1990; ALVARENGA, 1991; MOURA, 1991), comprometido com uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora e capaz de assumir uma ação crítica, competente e consequente em sala de aula (FASSONI, 1991). Vera Maria de Correa (1991) chegou a caracterizar alguns momentos do processo de formação política do professorado, apontando a superação da consciência ingênua e a emergência da crítica no horizonte da consciência de classe. Já Syr-Daria Carvalho Mesquita (1990, p. 84) sugeriu medidas que o sindicato docente deveria tomar para garantir a conscientização do professorado. A autora propôs que o Sindicato de Professores dos Colégios Particulares do Estado do Paraná desenvolvesse uma prática educativa de esclarecimento político: “apropriar-se

desse conhecimento se faz necessário” para que “a busca de melhores condições de sobrevivência seja [...] feita dentro de uma visão crítica do mundo”.

Alguns trabalhos desse 1º Bloco Temático foram além: acrescentaram à formação política do professor o tema do pertencimento de classe (MADEIRA, 1986; COELHO, 1988; ALMEIDA, 1991; LOZZA, 1991; SILVEIRA, 1991; BONACINI, 1992; FORTI, 1992; MEIRA, 1992; NOVAES, 1992; SANTOS, 1993; DAROS, 1994; NOGUEIROL, 1994; FREITAS, 1996; NASCIMENTO, 1996). Essa linha de análise defende que, por meio da organização de caráter sindical, os professores adquirem não só consciência política, mas também consciência de classe.

As dissertações e teses situadas nesse enfoque consideram a consciência de classe fruto do envolvimento nas ações coletivas da categoria. Contudo, suas análises do processo de constituição da consciência de classe pelo professorado adquiriram diversas nuances. Para alguns autores, a categoria docente identifica-se com a classe trabalhadora na medida em que adquire “consciência operária”, superando a alienação e percebendo-se no mundo e no trabalho enquanto assalariada (MADEIRA, 1982; MADEIRA, 1986; CORREA, 1991; BARBOSA, 1992; TEIXEIRA, 1992). Nesse sentido, a luta sindical docente é vista como uma “manifestação particular do movimento sindical geral das classes trabalhadoras brasileiras” (FERREIRA JÚNIOR, 1992, p. 3). Para outros, o compromisso de classe é fruto não da identificação enquanto trabalhador assalariado, mas do papel de mediador assumido pelo professor enquanto intelectual orgânico, com a finalidade de construir um projeto político ligado ao proletariado (RIBEIRO, 1983; DIEDERICHS, 1992; SANTIAGO, 1992). Outros, ainda, destacam a organização docente como um movimento das classes médias, atribuindo a essa característica a oscilação ideológica da categoria entre os interesses do capital e os interesses dos trabalhadores (ALBANO, 1983; BROILO, 1990; MORTARI, 1990). Nessa perspectiva, a história da organização sindical docente confunde-se com a “luta de uma classe que, sofrendo uma profunda e progressiva proletarização profissional e social, se encontra num momento difícil, que exige do educador uma opção ideológica e política por uma determinada classe social” (FASSONI, 1991, p. 79). Para Fassoni (1991), a dificuldade dessa opção decorre da inserção de classe do professor, caracterizado por ela como burguês na cabeça e proletário no bolso.

Além da ênfase na formação política e na consciência de classe, mais duas características aproximam os trabalhos do 1º Bloco Temático: a evidência da forma sindical no exame da ação coletiva docente e o resgate de sua história.

Todos consideram a participação coletiva como elemento central para a compreensão da organização docente, mas o modelo privilegiado de atuação é sempre o sindical. Grande parte dessa produção procura resgatar a história da luta e das conquistas do professorado por melhores salários e condições de trabalho nos anos 1980 – período de maior visibilidade da forma sindical de organização. Alguns iniciam o recorte em 1964 e apenas uma dissertação aborda o período entre 1931-1950 (COELHO, 1988), mas sempre sob a perspectiva sindical.

Um número significativo de dissertações e teses focalizou os movimentos grevistas, ressaltando sua importância educativa na organização sindical docente e seu papel de formadores de consciência política mediante o aprendizado adquirido no confronto com o poder público. Privilegiando o resgate da história de uma ou mais greves, a linha de análise desses trabalhos permanece centrada no papel formador da ação coletiva. A greve é entendida como um processo de reivindicação e de luta capaz de desencadear a consciência política e a reconstrução da ação pedagógica na escola. Nesse sentido, o movimento grevista adquire um caráter pedagógico ao romper com a harmonia do cotidiano escolar e questionar as relações pedagógicas, políticas e sociais que nele se desenvolvem, contribuindo para que os professores reavaliem sua prática política e pedagógica (ALBANO, 1983; BROILO, 1990; FORTI, 1992; TEIXEIRA, 1992; BONACINI, 1992; SOUZA, 1993; ALVARENGA, 1995).

Otimismo, fragmentos e rupturas

A tendência predominante na bibliografia desse 1º Bloco Temático é o otimismo, com muita ênfase na capacidade de transformação da escola e da sociedade por meio da organização docente. Os autores avaliam que esse tipo de atuação levaria necessariamente à percepção das injustiças sociais e do descaso do Estado em relação à educação pública, tendo como consequência o desenvolvimento da consciência crítica e política do professorado e seu compromisso ou identificação com a classe trabalhadora. Privilegiando o exame da ação das entidades docentes, esses estudos enaltecem a

capacidade de mobilização e de transformação social atrelando-as à postura crítica adquirida na luta coletiva.

Nesse sentido, a bibliografia aqui comentada merece observações semelhantes às ressaltadas por Cardoso (1984) e Gohn (1997) ao analisarem o otimismo e o pouco distanciamento entre trabalho acadêmico e envolvimento coletivo dos primeiros estudos sobre movimentos sociais. Na maior parte dos trabalhos examinados nessa linha temática, a história da organização docente entre o final dos anos de 1970 e durante a década de 1980 resgata, no plano da atuação concreta, a ascensão dessa forma de ação coletiva e a euforia advinda da ênfase na participação na esfera do trabalho e fora dela. Trata-se de uma literatura que apostou no crescimento e na força desse tipo de organização, mostrou-se engajada e pouco dissociou o estudo analítico da própria militância ou do comprometimento com as entidades docentes, elevando a organização da categoria ao patamar de uma das forças portadoras de transformação social. Essa foi uma postura muito frequente nas análises produzidas naquela conjuntura, talvez porque os primeiros trabalhos tivessem sido elaborados no calor do crescimento das mobilizações, quando as dificuldades da ação não se faziam evidentes. Mas, com o distanciamento permitido pelo tempo, já é possível, a partir do início de 1990, perceber que a leitura engajada é correta, mas fragmenta a análise da organização docente, mostrando apenas uma de suas faces: a força e o poder do engajamento coletivo.

Outra característica dessa primeira corrente é a redução da ação coletiva a uma de suas possíveis características: a formação da consciência política. Nessa direção, a inserção coletiva provocaria necessariamente o rompimento com uma postura alienada e passiva, garantindo a tomada de consciência política, considerada a chave para a libertação dos indivíduos.

Além disso, nessa concepção, a ruptura com uma determinada forma de atuação docente seria apenas possível a partir de uma intervenção externa. Assim, a consciência crítica, política e/ou de classe é considerada como algo externo, adquirido mediante o confronto com o Estado sob a orientação de uma vanguarda esclarecida, no caso as lideranças das associações e sindicatos. Esse conceito de vanguarda, muito presente na produção acadêmica educacional daquele momento, buscou sustentação em autores como Marx, Lênin e Gramsci para defender a conscientização política como principal

alternativa para a construção da ação docente. De acordo com esses trabalhos, a participação nas entidades da categoria, o convívio social e político e a discussão propiciada pelas lideranças levariam à postura crítica, consciente e combativa. A dificuldade de organização, quando registrada, é atribuída à alienação ou à ausência de consciência. Nesse sentido, como um ciclo que se fecha em si mesmo, a falta de consciência política do professorado é também imputada à ausência de engajamento coletivo.

Contudo, sabemos hoje que o engajamento na luta sindical não constitui a única via que sustenta o envolvimento coletivo do professorado. As condições de mobilização e atuação crítica não são dadas apenas externamente ao ator (TOURAINÉ, 1983; MELUCCI, 1991). Grande parte das dissertações e teses do 1º Bloco Temático tem dificuldade de lidar com esse aspecto e atribui exclusivamente às condições objetivas a emergência da consciência política do professorado.

Observações semelhantes podem ser feitas para o uso do conceito de classe. No caso da atividade docente, o lugar ocupado pelos professores na classe trabalhadora foi objeto de inúmeros debates e a produção sobre organização docente não escapou dessa discussão. No quarto número da Revista **Teoria & Educação** (1991) e nos trabalhos de Marisa Vorraber Costa (1995) e Marília Carvalho (1998) há uma interessante análise da relação entre magistério e classe social. Como vimos, muitos estudos do período, coberto pela primeira corrente, utilizaram o conceito de classe para justificar o pertencimento dos professores à classe trabalhadora com base nos sucessivos arrochos salariais, para aproximar a escola da fábrica e o professor do operário ou, ainda, para afirmar sua inclusão nas novas classes médias. Não cabe aqui uma ampla investigação desse tema. Todavia, a discussão de muitos desses estudos sobre o pertencimento ou não do professorado às classes trabalhadoras e/ou às novas classes médias tratou a condição de classe como um dado apenas externo, posto pelo sistema produtivo ou pelas políticas salariais do governo, ao qual necessariamente corresponderia uma forma de consciência e atuação política.

É claro que a posição ocupada pelos professores sofre alterações ao longo da história, de acordo com a estrutura e a conjuntura social nas quais se inscreve o exercício do magistério público, mas outros fatores também interferem nesse processo e

remetem para as condições internas de produção do ator coletivo. Como bem ressalta Bernard Charlot (1996, p. 49), “embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história” e esta não é “a simples encarnação do grupo social ao qual pertence”.

Além disso, o processo de constituição da imagem professor-trabalhador foi amplamente mencionado, por essa bibliografia, a partir da ideia de ruptura entre esse modelo e o de professor-sacerdote. Essa ótica foi também utilizada por alguns autores da área da educação em geral. No final da década de 1980 Romualdo Portela de Oliveira (1987), por exemplo, acusa a passagem da condição de sacerdote para a de trabalhador assalariado e explica que, “apesar de ainda ser bastante difundida, a antiga concepção de professor como sacerdote que tudo sacrifica em prol de sua sagrada missão de ensinar vai sendo cada vez mais **abandonada** pelos professores brasileiros” (OLIVEIRA, 1987, p. 144, grifo meu). No âmbito dos trabalhos sobre organização docente, Vera Maria de Almeida Correa (1991) sintetiza essa concepção ao afirmar que se trata de uma passagem na qual a condição de não consciente é abandonada mediante o reconhecimento da categoria enquanto trabalhadores da educação.

Cabe, no entanto, questionar a análise do processo de organização docente com base em uma ruptura entre essas duas imagens. Considero que é mais fértil para o exame das muitas referências que marcam esse processo a ideia de tensão constante entre permanências e mudanças do que a noção de ruptura. Bernard Charlot (1996, p. 51), ao abordar a realidade escolar, chama a atenção para uma concepção de processo enquanto “uma pluralidade construtiva e não uma linearidade dedutiva”, na qual referências distintas não desaparecem por completo e convivem em permanente tensão. O conceito de processo utilizado por ele permite ver as transformações das imagens sobre a docência que fundamentam as ações coletivas do professorado sem que sejam resultantes de uma ruptura. Seguindo o raciocínio do autor, a ideia de passagem da condição de sacerdote para a de trabalhador mediante um movimento de ruptura, que produziria consciências e ações coletivas absolutamente diferenciadas, deve ser substituída pela noção de tensão permanente entre essas duas referências. O modelo de professor-sacerdote foi muito criticado pela maior parte dos trabalhos levantados, que consideravam a forma sindical de ação coletiva o substituto ideal desse modelo, sem

levar em conta a pluralidade construtiva do processo, no qual nenhuma dessas referências desaparece por completo. O passado convive com o presente, em tensão, tanto no plano individual quanto no coletivo.

A noção de pluralidades em tensão aplicada ao estudo do processo da organização docente recusa também o privilégio dado pela bibliografia à forma sindical de atuação. Mesmo centrando-se na recuperação da história das associações ou sindicatos diante da ausência de referências sobre as mobilizações e conquistas dos professores, essa produção enalteceu esse campo organizativo como se fosse o único, deixando de lado os outros tipos de ação. Esse é um recorte que novamente fragmenta o processo de constituição da organização docente no Brasil, pois pressupõe seu início com o *novo sindicalismo*, sem adotar uma visão histórica que resgate as diferentes formas de engajamento em associações de caráter associativo e/ou assistencialista.

A presença feminina nas análises sobre o tema

Além de tentar compreender as principais tendências na análise da organização docente dentro da perspectiva da ação coletiva, procurei verificar se alguns desses trabalhos haviam refletido sobre a importância das relações de gênero na constituição da militância.

Não há consenso sobre qual o conceito de gênero e qual a sua ligação com as diferenças sexuais anatômicas e outros tipos de relações sociais, como as de classe, etnia e, eu acrescentaria, geração. São muitos e qualitativamente variados os usos do conceito. Há autores que o utilizam para resgatar a produção cultural e histórica das diferenças entre homens e mulheres, embora mantenham as distinções biológicas como referência explicativa. Outros não veem nenhuma contribuição da biologia para explicar as diferenças e as semelhanças entre os sexos, atribuindo-as todas aos fenômenos culturais (NICHOLSON, 1994). Com maior ou menor ênfase em suas interpretações, todos esses usos do conceito de gênero têm em comum a afirmativa da construção social das distinções sexuais. Procuram elaborar explicações que resgatem o caráter social, histórica e culturalmente produzido de conceitos como biologia e natureza, bem como das hierarquias baseadas no corpo, defendendo que as relações de gênero transformam-se ao longo da história, nas diferentes culturas e sociedades.

Caminhando nessa direção, gênero é compreendido como uma construção de significados que perpassa as relações sociais nos mais diferentes espaços (SCOTT, 1990), entre eles a escola, as entidades e sindicatos docentes e as ações coletivas neles desenvolvidas por professoras e professores. Todavia, o levantamento bibliográfico que realizei foi bastante diversificado e incluiu tanto os estudos que consideram o gênero como uma categoria a ser incorporada teoricamente na análise, nas suas diferentes concepções, quanto aqueles que apenas mencionam a presença das mulheres na organização da categoria docente – posição que prevalece entre os trabalhos do 1º Bloco Temático. A ideia de que é a quantidade de professores em movimentos grevistas ou na militância em associações e sindicatos que produz avanços no fazer pedagógico e na consciência política e/ou de classe da categoria conduz as análises e pouco se considera a contribuição que o exame de outras subordinações sociais, entre elas a de gênero, poderia trazer. Apenas 7 dissertações ou teses indicam a presença das mulheres no magistério e em suas associações ou sindicatos (QUEIROZ, 1986; ALMEIDA, 1991; BONACINI, 1992; REIS, 1992; MONTEIRO, 1993; SOUZA, 1993b; TEIXEIRA, 1993).

A carência de estudos que introduzam a articulação entre as relações de gênero e o caráter da ação coletiva docente caminha na direção contrária à da produção teórica nacional sobre a docência. Em levantamento da produção acadêmica na área da educação no país entre 1981 e 1995, Justina Sponchiado (1997) registrou 122 estudos sobre gênero, dos quais apenas 4 abordavam a sua relação com a organização do professorado e constam entre os 7 estudos acima citados. Qual o motivo da ausência quase absoluta do gênero nesses trabalhos? Se a maioria dos autores não privilegia esse recorte em suas análises, seria ele realmente importante para a compreensão de algumas das características da ação coletiva do professorado?

É a literatura sobre organização coletiva e sindical, fora do campo da educação que, ao adotar o conceito de gênero, ilumina a análise, destacando a forte presença de modelos masculinos de atuação nos sindicatos. Nessa perspectiva, Leila Blass (1994), utilizando expressão de Appay (1993), refere-se ao trabalhador fabril, masculino e assalariado como “sujeito paradigmático”. Ou seja, para ela existe um modelo

masculino de sindicato, um modelo universalista de marca masculina que embasa a organização operária.

Talvez por isso a maioria das dissertações e teses, até aquelas incluídas sob a rubrica de gênero, se refiram a um único modelo de atuação da categoria, considerado expressão da aquisição da consciência crítica e do engajamento político, sem se perguntar sobre os diferentes significados da ação coletiva para homens e mulheres.

Como bem observa Christine Willians (1995, p. 49, tradução minha), as diferenças de gênero e a identificação de certas tarefas ou trabalhos como “masculinos” ou “femininos” variam ao longo da história e das sociedades, mas “possuem consequências materiais muito reais”. No entanto, boa parte da bibliografia estudada não incorpora as relações de gênero na análise das ações coletivas do magistério. Para essa grande porção dos trabalhos sobre organização docente continuam válidas as observações de Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 10): “ser professor, para esses autores e autoras, é uma profissão neutra do ponto de vista do gênero”. Quando procuram incorporar as mulheres, vários estudos apresentam grande dificuldade de análise e pouca, ou nenhuma, referência que permita a introdução de enfoques de intersecção entre gênero e educação. Permanece, no tratamento das relações entre gênero e organização docente, a polaridade encontrada por Fúlvia Rosemberg (1992, p. 158), em balanço parcial da bibliografia sobre educação formal e mulheres: “grande parte das pesquisas educacionais ignoram o conhecimento que vem sendo acumulado na área de estudos sobre a mulher e a área de estudos sobre a mulher tem produzido pouca reflexão teórica (e escassa informação empírica) sobre a educação”.

Em 4 dos 7 textos que fazem menção à presença feminina, as professoras, quando são mencionadas, aparecem em capítulos relativos ao perfil da categoria (ALMEIDA, 1991) ou para referir-se à apatia e à descrença das mulheres (QUEIROZ, 1986). Ou então a análise dos depoimentos das professoras se dilui na discussão geral sobre reivindicações coletivas e luta pela democratização do ensino (BONACINI, 1992; REIS, 1992; MONTEIRO, 1993; SOUZA, 1993).

Talvez uma das razões dessa dissociação entre situações concretas – nas quais características femininas da organização docente são destacadas pelos depoimentos – e uma análise geral que não incorpora essas descobertas resida na falta de uma

bibliografia que permita o aprofundamento das relações de gênero. Irma Luiz Bonacini (1992) e William Gonçalves dos Reis (1992), por exemplo, ao examinarem a ação de professoras – na Associação dos Professores Municipais do Interior do Ceará (APROMICE) e na União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE-MG), respectivamente – traçam o perfil das professoras com base na condição de mulher, com dupla jornada de trabalho e afazeres domésticos. Reis apresenta relatos contundentes que revelam “a um só tempo suas decepções, desesperos, angústias, limitações, coragem e possibilidades transformadoras do seu mundo de vida e trabalho” (REIS, 1992, p. 23). BONACINI (1992) vai mais além, mostrando que, embora as lideranças fossem constituídas por professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio, a politização e a importância das mestras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental foi determinante no impulso e na manutenção do movimento grevista. A autora também critica a representação da professora primária como atrasada e despolitizada.

No entanto, o caráter feminino da ação coletiva das professoras não é utilizado por eles no resgate da história e na caracterização da ação desenvolvida pela entidade. Reis conclui apenas que a “história particular da Professora Municipal do Interior (PMI) se confunde com a história dos homens em geral numa sociedade que cria, institucionaliza e desenvolve uma educação, num modelo desumano de vida e trabalho, submetida aos interesses das elites econômicas” (1992, p. 110). Nesse sentido, Bonacini prioriza o processo de construção da “consciência de classe” mediante “a integração da professora na ação coletiva dos movimentos reivindicatórios” (1992, p. 233).

Ao analisar a presença do gênero nas organizações sindicais, Paola Cappellin (1994, p. 273) ressalta que elas são estruturadas com base em uma representação masculina de participação “predisposta pelos homens e para os homens”. Mais que isso: essa estrutura não só é predisposta pelos homens, mas também é fortemente marcada por valores e significados masculinos, mesmo quando conta com a presença majoritária de mulheres. No caso do magistério, suas associações e sindicatos, assim como a categoria, são compostos amplamente de mulheres, porém, com raras exceções, os cargos de maior poder nas entidades são ocupados por homens. É também comum que as mulheres assumam funções subalternas nessas instâncias de atuação coletiva (GOLDENBERG, 1997). Esse não é exatamente o caso da organização docente,

composta de maioria feminina: nela, os cargos da diretoria são ocupados por professoras, apesar de a presidência ser quase sempre destinada aos professores.

Assim, as professoras militam e assumem instâncias de decisão, mas eu me pergunto: em que medida a produção sobre organização docente – que discute a ação coletiva da categoria sob os moldes de uma determinada definição de estrutura sindical e que toma por base concepções masculinas do que deva ser a ação sindical – consegue efetivamente captar necessidades, expectativas e valores femininos?

No início dos anos 1990, Elisabeth Souza Lobo (1991, p. 138) já nos alertava para a importância de se considerar, nas análises sociológicas, que a classe operária tem dois sexos. Ela denunciava a falsa neutralidade dos conceitos que tornam as operárias invisíveis ou relegam as explicações sobre suas práticas “aos estereótipos sobre a natureza feminina” – a produção sobre a organização docente só teria a lucrar se assumisse essa perspectiva.

A participação de professores e professoras em suas entidades poderia merecer de Nilza Maria Cury Queiroz (1986), por exemplo, uma análise mais acurada. Assumindo a discriminação de sexo e de gênero, detectada no discurso dos professores militantes da Associação dos Professores do Estado do Piauí (APEP), Queiroz (1986, pp. 76-77) constata que as professoras de 1ª a 4ª série são acusadas, pelo restante da categoria, de ser o elo fraco da organização coletiva e atribui a postura historicamente silenciada e silenciosa do magistério primário à política do Estado do Piauí para o setor, aos baixos salários, à precária formação e ao fato de este ser uma ocupação feminina. A autora estabelece uma conexão direta entre a divisão sexual do trabalho (que confina as mulheres em guetos profissionais), a vocação e a doação (como mitos da feminilidade que justificam a escolha do magistério primário) e o esvaziamento do conteúdo profissional, bem como a redução dos salários e a desvalorização da carreira docente. Mesmo arrolando outros fatores econômicos e políticos, Queiroz (1986) continua relacionando a fragilidade da organização coletiva do magistério primário ao fato de ser constituído por ampla maioria de mulheres e não questiona a discriminação de gênero veiculada no discurso das lideranças por ela analisado, permanecendo na discussão mais geral sobre a exploração do professorado pelo Estado.

O trabalho de Inês Assunção de Castro Teixeira (1992) revela essa preocupação ao examinar a greve do professorado das escolas particulares do Estado de Minas Gerais – realizada entre 29 de março e 3 de maio de 1989. Inserindo-se entre os estudos situados no 1º Bloco Temático, a autora focaliza o movimento grevista, ressaltando seu caráter educativo e seu papel na constituição da consciência crítica. Também define a greve como um “rito de passagem”, relacionando a politização de professores e professoras com a passagem da condição de “sacerdotes da escola-casa a assalariados da escola-empresa, na qual o ambiente religioso e familiar do passado se desfigura na lógica mercantil e nas relações e práticas da organização capitalista do trabalho” (TEIXEIRA, 1992, p. 13). Sua dissertação destoa do conjunto do 1º Bloco ao descrever, com precisão, os aspectos femininos que constituem a luta das professoras – até então quase ausentes das análises sobre organização docente – e resgatar a greve como resultado da ação de sujeitos coletivos específicos: homens e mulheres com universos biográficos e culturais diferenciados. Diferentemente de Queiroz (1986), refere-se à divisão sexual do trabalho e aos estereótipos femininos para tratar da passagem da condição de abnegada para a de grevista, na qual as professoras “deixam filhos, marido, casa, para estarem nas greves, nas ruas, nos movimentos sociais, na política” (TEIXEIRA, 1992, p. 71). Nessa linha, fundamenta-se na ideia de ruptura, comentada anteriormente, e as características da participação feminina são definidas por ela como “coisas do passado que insistem em ficar”, como algo que é e deve ser superado mediante as mutações operadas pelos movimentos grevistas (TEIXEIRA, 1992, p. 70). Essa é uma forte característica dos trabalhos que incorporam a presença feminina na organização docente: esta é definida como oposta ao universo doméstico, como resultado de ruptura com o mundo privado e especificamente feminino, como se a esfera pública fosse historicamente destinada aos homens e ocupá-la fosse indício de bravura e postura crítica das mulheres. São poucas as tentativas de ver, analiticamente, as especificidades das mulheres na esfera pública assim como as dos homens na esfera privada. O resgate histórico desses espaços, portanto, como lugares de produção de significados masculinos e femininos para a organização docente ainda exige futuras pesquisas. Porém, na análise detalhada dos relatos, Teixeira (1992) recupera a tensão –

agora não mais passagem – entre a casa e a escola, a socialização para o universo doméstico e o trabalho docente, no envolvimento coletivo das mulheres-professoras.

2º BLOCO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÃO DOCENTE E CRISE

O 2º Bloco Temático agrega somente 11 trabalhos (3 teses e 8 dissertações), 6 defendidos entre 1992 e 1994, e o restante em 1996 e 1997 (PERALVA, 1992; FURTADO, 1993; CANESIN, 1993; CARMINATI, 1993; SOUZA, 1993, 1996; KRUPPA, 1994; CARON, 1996; NOGUEIRA, 1996; CHILLEMI, 1997; LUGLI, 1997; VICENTINI, 1997). O tema organização docente no Estado de São Paulo é tratado por 4 dissertações e por 1 tese. Apesar de serem trabalhos recentemente defendidos, a maior parte das pesquisas que os subsidiaram abrange o final dos anos de 1970 e toda a década de 1980, tendo sido concluídas no final de 1980 ou no início da década de 1990. Apenas Nogueira (1996) chegou até meados de 1990, analisando a ocorrência dos movimentos grevistas do funcionalismo público de 1979 a 1996. Portanto, alguns desses trabalhos pouco ou nada contribuem para a compreensão da organização docente após a institucionalização das entidades em sindicatos, prevista pela Constituição de 1988 e por elas adotada no início dos anos de 1990, esta análise requer futuras pesquisas.

Mas, se o processo de institucionalização sindical foi pouco abordado, o mesmo não ocorre com a prática sindical. Quase todos os autores examinam a ação docente com base no *novo sindicalismo* como modelo de organização coletiva e na ruptura das entidades com o assistencialismo e com o *associativismo* – como até o final da década de 1970 definiam a atuação da categoria. Dessa maneira, pode-se dizer que o 2º Bloco Temático mantém, em relação ao anterior, duas características presentes na análise da organização docente: o resgate da história de associações ou sindicatos e a forte ênfase no recorte sindical. O último aspecto, em especial, chama a atenção para o fato de que, seguindo a tendência da 1ª linha temática, essa produção tomou a forma de ação sindical como se fosse a única. Nogueira (1996) refere-se à pluralidade associativa e sindical e chega a mencionar o peso do *associativismo* no movimento sindical em geral. Refere-se também ao Centro do Professorado Paulista, mas não explora a influência de seu caráter associativo sobre o professorado paulista. Só mais recentemente Rosário Lugli (1997) e Paula Vicentini (1997) resgatam o *associativismo* como referência importante para a

análise da organização da categoria docente. As autoras reconstituem a história da profissionalização e da organização dos professores e recuperam a influência do Centro do Professorado Paulista (CPP) sobre a categoria. Valorizam o Centro enquanto entidade que, apesar de ter perdido a posição de predominância absoluta, com a influência do *novo sindicalismo* na ação das entidades, é porta-voz de “representações tradicionais sobre a profissão [...] não como um resquício ultrapassado que tende a desaparecer”, mas como expressão de valores e formas de organização ainda utilizadas pela categoria para explicar a realidade social e educacional, bem como a própria atividade docente (LUGLI, 1997, p. 159).

Fragilidade, refluxo e esgotamento

A principal distinção entre os trabalhos do 1º e do 2º Bloco é a ruptura com o otimismo do momento anterior e a introdução da ideia de crise. A noção de crise é utilizada para indicar tanto crise econômica quanto política e sindical. A instabilidade econômica, a erosão das forças políticas e a crise de governabilidade – apontadas pelos estudos do final de 1980 – somam-se à crise no mundo do trabalho, que atinge a esfera pública e estatal mediante políticas de privatização e redução dos gastos do Estado com educação pública. E a crise da organização sindical docente é vista como resultado da crise mais ampla.

A bibliografia aqui destacada procura incorporar as relações entre estrutura social e produção do sujeito ou ator coletivo, no intuito de não condicionar as explicações sobre a organização docente ao impacto das condições estruturais e conjunturais, trazendo para a análise, dessa forma, o grau de autonomia dos sujeitos diante dessas condições. Trata-se de um tipo de produção com forte inspiração na literatura sociológica, especialmente a que aborda movimentos sociais e/ou ação coletiva, e que procura explicar teoricamente a organização docente como expressão de uma nova forma de fazer política e de ocupar o espaço público na defesa de interesses profissionais, sociais e políticos, privilegiando a luta contra o Estado-Patrão e a auto percepção do professor como trabalhador assalariado da administração pública. Mas sempre buscando desenvolver uma explicação diferenciada sobre a ação coletiva docente, com o olhar voltado para suas dificuldades e para sua problematização. Alguns

estudos também questionam a relação direta entre a condição de professor e de trabalhador, criticando a definição *a priori* do sujeito com base em sua posição na esfera da produção (CANESIN, 1993; CARMINATI, 1993; FURTADO, 1993; SOUZA, 1993B; NOGUEIRA, 1996) e defendendo a especificidade da natureza do trabalho do professor (CANESIN, 1993; KRUPPA, 1994). Para Sônia Kruppa (1994), a condição de trabalhador não é sequer assumida por grande parte do professorado.

É uma produção que começa a perceber, sobretudo, as inflexões sofridas pela organização docente. Todos continuam reconstruindo a história das mobilizações, mas a concepção redentora é substituída pela percepção das fragilidades da ação coletiva. No resgate da história da organização docente, permanece a referência ao período de ascensão das mobilizações, ao poder de reivindicação da categoria no momento de instauração/consolidação do *sindicalismo combativo* e à emergência do professorado como uma força social de grande visibilidade pública. Assim como nos trabalhos do 1º Bloco Temático, os estudos do 2º Bloco registram novas formas de fazer política com o início de uma prática docente propriamente sindical, ressaltando a frequência e a intensidade das greves, nas quais o coletivo é visto como capaz de representar as necessidades da categoria e mudar a situação de exploração vigente. Todavia, os trabalhos destacam principalmente que, a partir de meados dos anos 1980, a organização do professorado apresenta fragilidades. Furtado (1993) chega a estabelecer o ano de 1993 como marco da crise enfrentada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (Sind-Ute) e indicador do refluxo da atividade sindical. Nogueira situa essa característica no conjunto do movimento sindical, o qual, para o autor, “experimenta um nítido refluxo, exerce uma atuação apenas defensiva e caminha para a crise” (1996, p. 6). Expressões como “mergulho na crise”, “perda de fôlego”, “esgotamento das greves”, “fechamento de um ciclo de lutas” questionam a ideia de que a categoria docente poderia ficar em estado permanente de mobilização (PERALVA, 1992; SOUZA, 1993B; FURTADO, 1993; KRUPPA, 1994; NOGUEIRA, 1996 e CHILLEMI, 1997).

A reflexão sobre a mudança da percepção de professores e professoras quanto ao trabalho que realizam, sobre as frequentes e enormes mobilizações de massa,

organizadas por entidades com forte caráter sindical, vai cedendo espaço para a discussão dos obstáculos enfrentados atualmente pela ação coletiva docente.

Apesar das diferenças regionais, todos os estudos reportam-se aos seguintes indicadores da crise da organização sindical docente: 1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; 4) distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado.

Embora recuperem uma história de grande visibilidade das mobilizações docentes, alguns desses estudos observam que, de meados dos anos 1980 até o seu final, a indiferença do Estado diante da educação pública provoca um refluxo na organização da categoria. Apresentam um “movimento que vai se tornando aparentemente forte, mas que não obtém êxito frente ao Estado que aparentemente se democratiza” (KRUPPA, 1994, p. 6). Além de Sônia Kruppa (1994), Maria Tereza Canesin (1993), Marcos Caron (1996) e Arnaldo Nogueira (1996) também constataam que as greves – cada vez mais longas, mas com poucos resultados econômicos e práticos – trazem grande desgaste social e político. O sentimento de derrota após um prolongado período de greve, no qual as associações/sindicatos não conseguem obter do Estado boa parte de suas reivindicações, provoca a desmobilização do professorado e o descrédito da população usuária da escola pública na categoria.

Os impedimentos à construção de uma perspectiva comum entre a categoria docente e a população que se utiliza da escola pública estão ressaltados principalmente nas análises sobre a realidade paulista. As dificuldades enfrentadas, em particular, pela diretoria da APEOESP são atribuídas, pelas dissertações e teses mais recentes, ao considerável distanciamento entre a população e o professorado. Angelina Peralva (1992) desenvolve uma interessante análise desse processo. Ao captar as principais orientações contidas na ação coletiva das lideranças da APEOESP ao longo da década de 1980, a autora constatou que “a autopercepção do professor como um trabalhador assalariado [...] lhe permite construir a imagem de um conflito contra o Estado-Patrão e o projeto de uma unidade mítica de todos os trabalhadores contra o capitalismo. Mas, enquanto isso, o movimento de professores se afasta da população a quem serve” (1992, p. 119).

A fim de explicar o refluxo das organizações, vários estudos recorrem a um terceiro aspecto: as controvérsias internas nas entidades ou sindicatos. Angelina Peralva (1992) mostra claramente como o consenso se dilacera, dando lugar a cisões no interior da diretoria da APEOESP, na qual permanece a hegemonia de uma linha de ação, enquanto outras são excluídas ou relegadas ao silêncio. Nessa perspectiva, as disputas entre tendências partidárias opostas e a persistência de um grupo com afinidades comuns e com diretrizes para a organização da categoria leva, no entender desses trabalhos, ao quarto e último elemento indicativo das dificuldades enfrentadas pela organização docente: o distanciamento entre as lideranças e as bases. Para Canesin (1993), por exemplo, a aproximação das lideranças com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e com o Partido dos Trabalhadores (PT) alimenta a persistência da militância sindical, mas dificulta a adesão de setores significativos da categoria docente não identificados com essas tendências sindicais ou partidárias.

Além disso, a necessidade de ultrapassar as reivindicações ligadas aos interesses corporativos – como estatuto do magistério, salários e condições de trabalho – e de elaborar alternativas para a prática docente na escola pública é destacada como um dos principais fatores de unificação das diretrizes centrais das entidades ou sindicatos, defendidas pelas lideranças, com as expectativas da categoria em geral (PERALVA, 1992; CANESIN, 1993; CARMINATI 1993; FURTADO, 1993; SOUZA, 1993; KRUPPA, 1994; LUGLI, 1997; VICENTINI, 1997). Em recente pesquisa sobre as estratégias de luta sindical dos professores do ensino público no Brasil, Aparecida Néri de Souza (1996, p. 11) também defende a articulação entre temas sindicais e educacionais, considerando que o trabalho docente não pode ser reduzido à dimensão de força de trabalho ou a lutas salariais. Para ela, isso justifica a urgência atual de ultrapassar as reivindicações de caráter corporativo, “orientadas pela defesa de condições de vida e de trabalho, diretamente afetadas pelas políticas de ajuste econômico”, articulando-as com propostas de qualidade de ensino.

Assim, a prioridade do trabalho desenvolvido pelo professor nas escolas e o fortalecimento do saber-fazer docente são apresentados como referências necessárias à ação sindical docente, se esta quiser ultrapassar as dificuldades enfrentadas e superar o distanciamento entre lideranças e bases. Esse é um tema fortemente discutido entre a

produção sobre a realidade paulista no 2º Bloco Temático, embora alguns trabalhos do 1º Bloco Temático tenham sido pioneiros em destacar esse distanciamento.

Vera Lúcia Mortari (1990), ao caracterizar os diferentes segmentos da categoria docente em São Paulo, com base nos documentos oficiais da APEOESP e nos depoimentos de seus dirigentes, procura explicar a distância estabelecida entre as lideranças e os demais docentes pela diferença de posições quanto à concepção sindical e às questões relacionadas à educação. Tratando dos limites da organização docente em São Paulo na relação com outras categorias de trabalhadores, Maria Helena Silveira, com base em depoimento de uma das professoras entrevistadas, destaca igualmente essa distância: “nós nunca conseguimos levar essa discussão de uma forma mais aprofundada com o restante dos professores. [...] ficou mais no nível da diretoria, talvez de representantes de escola” (1991, p. 111).

Assim, o crescimento da APEOESP, a partidarização, a politização e a intelectualização das lideranças fizeram com que a entidade se distanciasse do objeto de suas mobilizações: a maioria do professorado e a escola (MORTARI, 1990; SILVEIRA, 1991; PERALVA, 1992; SOUZA, 1993; KRUPPA, 1994).

Explorando o conceito de gênero

A maior parte dos estudos do 2º Bloco Temático não assume o recorte de gênero nem trata da presença feminina na organização docente. Souza (1993b), Kruppa (1994) e Nogueira (1996) abordam este último aspecto em um dos capítulos de seus trabalhos sem, no entanto, incluir essa característica na análise das ações da categoria. Apenas duas dissertações deram específica atenção às relações de gênero na análise da organização docente ao examinarem a realidade dos estados de Santa Catarina e da Paraíba. Fábila Liliã Luciano Carminati (1993) – com base nos depoimentos de 4 professoras grevistas e de 5 professoras não grevistas – examina os confrontos e conflitos vividos pelas professoras do ensino fundamental e médio, entre agosto e outubro de 1991, durante o movimento grevista do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina e da cidade de Criciúma, com ênfase nos sentimentos de medo, angústia, tristeza e depressão provocados pela greve. Margaret Chillemi (1997) reflete sobre as dificuldades de mobilização de professores e

professoras – militantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba – diante do afastamento de alguns militantes e da falta de novos quadros.

Seguindo a tendência da segunda corrente, ambas as autoras recuperam a história das associações por elas analisadas com ênfase na forma de atuação sindical. Carminati (1993) assume ainda que a categoria docente passa por um processo de proletarização ligado à feminização do magistério, ao desprestígio, à falta de controle do professorado sobre seu trabalho e aos baixos salários.

Contudo, o uso do conceito de gênero como elemento central da análise das duas autoras as diferencia das demais dissertações e teses desse Bloco e possibilita que não se equipare a história de engajamento das professoras à dos professores. Mostram a construção dos sindicatos como espaços historicamente masculinos e indicam um jeito feminino de reivindicar e de se organizar: marcado pela pressão da dupla jornada de trabalho, mas também por posturas que jogam com papéis masculinos e femininos, desdenhando os estereótipos de passividade atribuídos às mulheres (CARMINATI, 1993). A arte, o estético, o belo e o bonito misturam-se à posição combativa; a militância feminina é aguerrida, mas cede espaço para que os homens assumam publicamente as reivindicações nas passeatas da categoria (CHILLEMI, 1997).

As autoras consideram o gênero uma categoria ligada à construção social dos sexos, mas tratam a questão distintamente. Carminati (1993) centra o olhar sobre as mulheres, enquanto Chillemi (1997) avalia a relação entre homens e mulheres na organização docente. Essa diferença de escolha se reflete na análise das autoras: a primeira entrevista apenas professoras e a segunda toma depoimentos de uma professora e de um professor, o que lhe permite comparar as formas de ação entre os sexos. Chillemi (1997) aponta ainda a necessidade de um modelo de organização menos masculino, que garanta a presença e a valorização de significados femininos, e também uma nova forma de militância, para homens e mulheres, que incorpore novos saberes e novas práticas, novos jeitos masculinos e femininos de ser e fazer política.

A produção acadêmica e a ação docente paulista

A discussão realizada pelos trabalhos do 2º Bloco Temático é de especial importância para a compreensão da organização docente paulista. Isso porque, além de

tratar especificamente do Estado de São Paulo, ela introduz temas atuais necessários à percepção das fragilidades da ação coletiva docente.

Como já foi mencionado, são estudos que procuram ultrapassar o otimismo presente no primeiro conjunto de análises e indicar sinais de desgaste e desafios a serem enfrentados pela organização do professorado. Apesar de pouco explorados, provavelmente por suas pesquisas tratarem ainda dos primeiros anos da década de 1990, esses temas indicam pistas importantes para a análise da ação coletiva docente e, portanto, merecem destaque. São eles: 1) a relação entre as condições externas e internas do agir coletivo e 2) o cruzamento entre o *associativismo* e o *novo sindicalismo* como formas indispensáveis na análise da organização docente.

Condições externas e internas do agir coletivo docente

O primeiro tema diz respeito à relação entre as condições externas e internas do agir coletivo docente e indica certa ambiguidade quanto à análise da organização docente. Isto é, o mesmo quadro de degradação que justificou a grande visibilidade das mobilizações do professorado nos anos 1980 – nas análises do 1º Bloco Temático – é utilizado, pela bibliografia mais recente sobre a realidade paulista, como explicação para a crise da organização no final da década de 1980 ou início de 1990.

Para os estudos da primeira corrente, os baixos salários, as precárias condições de trabalho e o descaso do Estado com a educação pública levaram ao crescimento da organização coletiva do professorado nos anos de 1980 e garantiram que a categoria, por meio dos movimentos grevistas, ganhasse visibilidade pública nos embates com o Estado. Contudo, o achatamento salarial, o pouco investimento do Estado na educação pública e as derrotas dos movimentos grevistas são usados – pelos autores do 2º Bloco Temático – para justificar a desmobilização da categoria docente e o esgotamento de sua principal forma de reivindicação coletiva durante os primeiros anos da década de 1990.

Claro que contextos históricos distintos produzem formas e intensidades distintas de ação coletiva docente. No final dos anos de 1970 e início da década de 1980 – período analisado pelos trabalhos da primeira corrente —, a luta contra a ditadura

conferiu às mobilizações da categoria um caráter político que as articulou com os demais movimentos pela democratização da sociedade e fortaleceu as ações coletivas na medida em que forjou um pertencimento mais amplo diante do adversário maior, o governo militar (BOSCHI, 1987; JACOBI, 1990). Com a instauração do período de transição para a democracia e a inviabilidade de reprodução do regime militar o opositor se diluiu. A união de todos contra a repressão militar é substituída pela divisão: aqueles que passaram a apoiar governos com propostas democráticas e aqueles que se opuseram a elas. Portanto, as mesmas condições objetivas podem, sim, justificar a mobilização em um determinado período histórico e a desmobilização em outro. A mesma condição estrutural pode gerar também combatividade ou apatia, mobilizações ou desmobilizações, porque as condições para a ação não são dadas ao ator só pelo externo. A maior parte da produção examinada demonstra dificuldade em lidar com esse aspecto, atribuindo predominantemente às condições objetivas o favorecimento e/ou o declínio da organização do professorado.

Os estudos levantados quase não exploram as dimensões submersas da ação, muito menos o agir coletivo produzido em outros espaços fora da organização sindical, a escola pública, por exemplo. A dissertação de Aparecida Néri de Souza (1993) constitui exceção ao observar, em uma escola pública, o processo de politização do espaço escolar mediante construção de novos sujeitos políticos no seu interior. Seu estudo é valioso para perceber momentos singulares, em que professores se reconheciam como sujeitos da ação. Todavia, o agir coletivo observado por ela confunde-se com militância sindical – o que se reflete na escolha de uma escola considerada politizada e com parte de seus professores na condição de militantes da APEOESP. A única hipótese mais endógena da ação refere-se a certo desgaste pelas cisões internas na entidade e aos poucos resultados obtidos pelas últimas greves. A relação entre os fatores endógenos e exógenos da ação foi, contudo, pouco aprofundada por essa bibliografia, a qual não explora a ligação entre os condicionantes externos à ação e à vontade ou à capacidade de mobilização dos atores, colocando muito peso sobre os efeitos do aviltamento salarial. Dessa maneira, vale investigar o campo de ação como resultado da intersecção entre orientações externas e internas ao ator (MELUCCI, 1991).

Sobre a predominância da forma sindical

O segundo tema trata da prioridade dada à forma sindical. O foco de atenção dirige-se às lideranças da APEOESP, as quais provocariam o distanciamento entre a categoria e a população usuária da escola pública, e às divergências internas que afastariam a maioria do professorado de suas instâncias centrais. Assim, as questões ressaltadas restringem-se à fragilidade (PERALVA, 1992; SOUZA, 1993; NOGUEIRA, 1996) ou ao esgotamento (KRUPPA, 1994) desse modelo sindical de atuação.

Com exceção de Lugli (1997) e Vicentini (1997), pouco se reflete sobre a permanência do *associativismo* e das representações tradicionais, considerando referências importantes para a análise, na medida em que podem expressar valores e formas de organização ainda utilizadas pela categoria docente na constituição de suas ações coletivas. Todavia, se as duas autoras captam essa faceta no diálogo com o Centro do Professorado Paulista (CPP), resta a reflexão sobre o peso desses valores e os modos de agir na organização docente paulista.

Assim, a produção acadêmica sobre organização docente aqui discutida é indispensável para compreendermos como o professorado tem agido coletivamente, na medida em que resgata a história dessa organização, ainda que com ênfase no *novo sindicalismo*, e ressalta as principais características das formas mais visíveis das reivindicações coletivas no final da década de 1970 e nos anos 1980. Mas as análises até aqui elaboradas mostram também a necessidade de novas pesquisas. Ainda estão por ser feitos estudos que – sem esquecer o quadro mais amplo no qual se desenvolve a crise nos anos de 1990 – priorizem os aspectos internos da constituição da ação coletiva docente e examinem as concepções de professores e professoras – militantes ou não – sobre as dificuldades e os desafios apontados na organização docente.

Faz-se ainda necessária a investigação de outros espaços de constituição da ação coletiva docente, além da mobilização sindical. Se hoje a visibilidade da forma sindical de luta da categoria docente está mais restrita e existem evidências de esgotamento das greves, é preciso verificar se há indícios de reconstituição da ação coletiva nas escolas públicas ou em outros locais. Por fim, a participação sindical é marcada por identidades masculinas e femininas que não podem ser negligenciadas na análise.

Capítulo 5.

O sexo e o gênero da docência⁴⁴

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, e hoje, em especial na Educação Básica (composta da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

De acordo com o primeiro Censo do Professor⁴⁵, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (CODO, 1998) com 52 mil professores⁴⁶ brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ªs até as 8ªs séries desse ensino e 60,8% do ensino médio⁴⁷. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à educação básica, 90,1% são mulheres.

A configuração desse processo, claro, tem sua história. A presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improviso – algumas sem vínculos com o Estado e outras com docentes já aprovadas como funcionárias públicas –, nas escolas seriadas instituídas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas (HILSDORF, 1999; FARIA FILHO, VIDAL, 2000).

⁴⁴ Texto originalmente publicado nos **Cadernos Pagu**, n. 17/18, 2001/2002.

⁴⁵ O Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizou em 1997, pela primeira vez em âmbito nacional, o Censo do Professor. O levantamento abrangeu 1.617.611 de professores das redes pública e particular de ensino básico – mais de 90% da categoria, conforme dados do INEP – e teve como objetivo contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. O Censo foi divulgado somente em 1999.

⁴⁶ Mesmo sabendo que a maioria do professorado está representada por mulheres, para facilitar a leitura e evitar a repetição constante do termo “professores(as)”, utilizo-me do masculino genérico para fazer referência ao grupo de docentes entrevistados. Porém, sempre que se faz necessária a distinção de sexo/gênero, procedo à diferenciação gramatical.

⁴⁷ Trata-se da única fonte que mostra a presença feminina nos diferentes níveis e modalidades do ensino brasileiro. A divulgação do Censo do Professor de 1997, embora indique a porcentagem total na Educação Básica, não divulga sua desagregação por sexo.

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado no Brasil a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, à expansão do ensino público primário⁴⁸. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque. No Estado de Minas Gerais, elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No Estado de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais para a formação de professores e professoras deu-se entre 1875 e 1880 com a criação de uma seção feminina (DEMARTINI, ANTUNES, 1993). No entanto, a presença cotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista, aprovadas em exames realizados pelas Câmaras Municipais, foi registrada no decorrer de todo o século XIX (HILSDORF, 1999).

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 1920 e início de 1930, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e que, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65% (DEMARTINI, ANTUNES, 1993). A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 1930 e meados de 1940

⁴⁸ A nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações, conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do século XX, o curso primário dizia respeito à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária, a qual, após a Reforma de Capanema, em 1942, passa a ser formada por dois ciclos: o ginásio (com duração de 4 anos) e o colégio, clássico ou científico (com duração de 3 anos). Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro estruturou-se em três níveis: o Ensino de 1º grau (com 8 anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com 3 anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de 4 anos para os que desejassem obtê-lo); e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de 8 anos); e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de 3 anos) – e a Educação Superior, de nível universitário.

(BEISIEGEL, 1964). Além disso, a expansão do ensino público e consequentemente do quadro docente para além do primário deveu-se também ao deslocamento do modelo de ascensão social com forte ênfase na escolaridade média e superior como condição para a disputa de postos ou funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização (FÉTIZON, 1986).

Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países (LOBO, 1991; CAMPOS, 1997; HIRATA, 1998, 1999, SCOTT, s.d.; POSTHUMA, 1998), inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil (ABRAMO, ABREU, 1998; BRUSCHINI, 2000.).

Nesse período, nota-se não só a propensão de as mulheres dirigirem-se ao ensino primário, tendo-o como mercado de trabalho, mas também a ampliação da presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino. No final do século passado, o caráter fundamentalmente feminino da Educação Básica já estava mais que configurado.

Esse caráter remete a um fenômeno de amplitude internacional (APPLE, 1995; ARAÚJO, 1990; NÓVOA, 1989, 1991, 1996; WILLIAMS, 1995; ZAÏDMAN, 1986), ainda que não universal; e no Brasil, já há algum tempo, muitos trabalhos vêm destacando a predominância feminina na composição sexual da categoria docente (BRUSCHINI, AMADO, 1988; CARVALHO, 1999; CARVALHO, VIANNA, 1994; CATANI, 1997; CATANI, et al. 1998; COSTA, 1995; GOUVEIA, 1965; LEWIN, 1980; LOURO, 1989; LOURO, 1997; NOVAES, 1984; MELLO, 1987; PEREIRA, 1963; RAGO, 1997; TEIXEIRA, 2002; VIANNA, 1997, 1999; VIDAL, 1998, entre outros.).

No entanto, a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fenômeno bem mais recente.

Gênero e feminização do magistério

Até 1980, o tema das relações de gênero foi pouco explorado pelos estudos sobre educação no Brasil (ROSEMBERG, AMADO, 1992; SPONCHIADO, 1997). E ainda hoje nessa área é escassa a reflexão sobre a relação entre homens e mulheres, assim como sobre os significados de masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero. A passagem do feminino ao gênero, examinada já no início dos anos de 1990 por Mary Castro e Lena Lavinas (1992) na análise das abordagens sobre mulher e trabalho, ainda está ausente da maioria das pesquisas sobre educação. Elas insistem em ver a escola como uma esfera perpassada quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como gênero, geração e etnia/raça (ROSEMBERG, 2001).

Embora o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas.

Que contribuição o conceito de gênero pode oferecer, de modo que se veja a docência para além da mera presença do sexo feminino? São muitos os usos e os abusos do gênero, para empregar a feliz expressão de Heilborn (1992). Com maior ou menor ênfase em suas interpretações, todos esses usos do gênero têm em comum a afirmativa da construção social das distinções sexuais como forma de resgatar a produção cultural e histórica das diferenças sexuais e das relações entre homens e mulheres. A busca seria por superar o determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos.

Na educação, o determinismo biológico ainda se faz presente nos trabalhos que mencionam a presença feminina sem explorar as relações de gênero. Em pesquisa de doutorado comprovei tal tendência em boa parte das dissertações e teses sobre organização docente no Brasil (VIANNA, 1999).

Entre as várias concepções sobre as relações de gênero, destaco aquela que também ressalta seu caráter eminentemente cultural, enfatizando sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas. O

saber que se produz sobre as diferenças sexuais e corporais, bem como sobre o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho, caracteriza-se pela sua variabilidade e natureza política.

Gênero, aqui, é empregado com a preocupação social, histórica e cultural de superar as explicações biologizantes acerca das “relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e com ênfase em sua definição como um “um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990).

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não é o caso de se afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

As inúmeras decorrências desses pressupostos elevam a utilização do conceito de gênero a uma categoria explicativa muito fértil para a análise dos aspectos da docência. Muito mais pródiga de razões que a pura e simples composição sexual poderia sugerir.

Feminização, igualdades e desigualdades

A primeira decorrência indica que o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola⁴⁹.

⁴⁹ As diversas características do trabalho docente, associadas ao processo de feminização carecem de mais pesquisas que nos forneçam informações sobre a possibilidade ou não de relação entre: condições de trabalho, prestígio, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente. Quanto à relação entre trabalho e relações escolares com os estereótipos de gênero ver Vianna, Ridenti (1998).

A opção do Estado pela expansão do ensino primário em meados do século XX dá-se mediante o prejuízo das condições do trabalho docente: a oficialização do magistério leigo; a redução da duração do curso primário para dois anos; a facilitação dos cursos normais de formação docente; a implantação do regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos; a construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente.

Dificuldades semelhantes assolam o magistério após a ampliação desenfreada dos ginásios no final da década de 1960. A ampliação do ensino secundário foi feita à custa da contratação de professores e professoras, na sua maioria a título precário, sem concurso e remunerados com verbas extraordinárias. Estas sempre foram exíguas se comparadas com o enorme crescimento do número de ginásios e dependiam da aprovação de dotações extras, “sujeitas às contingências da política financeira do governo, o que fazia com que os vencimentos docentes sofressem atrasos constantes” (SPOSITO, 1984). Isso não ocorreu sem luta e protestos coletivos, que fortaleceram a organização docente (VIANNA, 1999).

Atualmente, o contínuo processo de arrocho salarial e as precárias condições de trabalho – que caracterizam igualmente tantas outras ocupações femininas – são características ainda muito presentes na docência e retratam um quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores (VIANNA, 1998).

Soma-se a elas a estratificação sexual, geradora de guetos sexuais na carreira docente (ROSEMBERG, AMADO, 1992). As mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A educação infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no ensino superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas.

Mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. Em 1997, uma professora, de 1^a a 4^a série do ensino fundamental – função que abrange maioria absoluta de mulheres – recebia, em média, um salário mensal líquido de cerca de R\$ 425,60, enquanto o rendimento médio docente no ensino médio (com quase 40% de homens) era de R\$ 700,19 mensais (BRASIL, MEC/INEP, 2000). Pesquisa da CNTE já citada constata a grande diferença salarial entre os distintos níveis da educação básica. Enquanto 17,4%

das professoras da pré-escola à 4ª série recebiam menos de R\$ 299,00, apenas 7,1% dos docentes do ensino médio (com maior número de homens) viam-se na mesma condição. Nesse sentido, a utilização do gênero como categoria explicativa de análise ganha enorme utilidade para a compreensão da divisão/segregação sexual do trabalho contida na feminização da docência.

Vida pessoal e profissional: tensões de gênero

A segunda decorrência dos pressupostos de gênero para a análise da docência enquanto profissão feminina relaciona-se com os significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras e suas práticas escolares. Como as concepções sobre o que é socialmente definido como masculino e feminino aparecem nas vidas de professores e professoras?

Os significados femininos e masculinos definem as relações entre professores (as) e alunos(as) no espaço escolar e no sindicato da categoria docente. Eles se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social – com base nessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas.

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral.

Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais e afetivas, para elas. Em

decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas.

Para compreender a constituição do eu e as relações sociais que marcam essas características, é preciso recorrer a esses modos de ser e pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental. Mas também é necessário ultrapassá-los e buscar a diversidade caracterizadora da identidade docente, considerando o cotidiano escolar de professores e professoras não como determinismos locais fragmentados⁵⁰, e sim como um importante aspecto da organização social formadora de professores e professoras como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar hegemônica.

Em minha tese de doutoramento (VIANNA, 1999), pude verificar que, tanto no plano individual quanto no profissional, os significados masculinos e femininos historicamente atribuídos ao professorado e à profissão docente são contraditórios e múltiplos.

Ao falarem de suas diferentes concepções sobre o exercício da profissão, professores e professoras remetem às próprias experiências, apontando tensões entre os significados masculinos e femininos tradicionais e tentativas de transformação desses valores.

Mais do que isso: não existe relação direta entre vida pessoal e atividade profissional. Os significados inovadores do que é ser homem e ser mulher na vida privada não redundam necessariamente em ressignificações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente. Uma postura fortemente tradicional na vida privada pode se somar a um papel inovador na esfera da prática docente no cotidiano escolar. Assim, a socialização na vida privada não marca diretamente todas as

⁵⁰ É o caso de Gilligan (s.d) e sua defesa do feminismo da diferença como fruto da oposição de homens e mulheres tão somente como grupos diferenciados e não como desigualdades decorrentes das tensões sociais.

significações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente.

Para melhor exemplificar, apresento a seguir relatos de professoras e professores, colhidos em minha pesquisa de doutoramento. São docentes da rede de ensino estadual paulista⁵¹ que atuam da 1ª à 4ª série do ensino fundamental e da 5ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio.

A primeira tendência que se verifica nos relatos é o **peso dos significados tradicionais da masculinidade e da feminilidade**. Barros, professor das 7ªs e 8ªs séries do ensino fundamental, é um exemplo dessa percepção. Como filho mais velho, assumiu a responsabilidade pelo sustento da mãe, da irmã e das sobrinhas após a separação de seus pais. O papel de homem provedor vem em primeiro plano no seu discurso, atrelado ao modelo tradicional masculino, que vê no homem o único responsável pelo sustento da família.

Trata-se da assunção do papel social de provedor atribuído ideologicamente aos homens e reiterado por esse professor no âmbito individual. Ao mesmo tempo, porém, anuncia a tensão resultante da necessidade de assumi-lo:

“Eu já paguei todas as dívidas que tinha, vai ser possível pagar o IPTU este mês, da minha casa. Eu me tornei na **minha casa o chefe da casa**. Incrível. [...] E de um tempo para cá ele [*seu pai*] pergunta se está tudo bem em casa, ele quer ajudar financeiramente. Ele tem dinheiro, meu pai. Mas eu falo para ele que não precisa, eu minto para ele. [...] Não vou pedir nada para ele, para ele está tudo bem. [...] Eu tenho **orgulho próprio**. Eu tenho orgulho próprio, sou uma pessoa orgulhosa, entendeu? [...] Eu sou o **filho mais velho**, só. É **uma coisa que carrego**. Uma... é uma, como é a palavra, é... um compromisso, não é a palavra. Uma necessidade, eu não sei. [...] uma **responsabilidade**.”

Colocando em segundo plano seus projetos pessoais e profissionais, Barros mostra-se pressionado e desestimulado diante das pressões familiares e econômicas. Está cansado de ser o chefe de família e lamenta viver sempre com o carro quebrado e não ganhar o suficiente para comprar um modelo mais novo:

⁵¹ Os nomes dos professores são fictícios.

“Eu fiquei três meses andando a pé, de ônibus e bicicleta. Até que eu tive outro dia uma queda da bicicleta, os professores fizeram uma campanha aqui para que eu [*consertasse o carro*] e uma professora [...] conseguiu com o mecânico que eu pagasse a prestação [...] só que de repente andei duas semanas com o carro e quebrou de novo. [...] Vim para cá de ônibus, por isso que eu atrasei um pouco. Desanima.”

Barros lembra também seu constrangimento diante da necessidade de aceitar doações de alimento e bens quando sua casa foi atingida pela enchente. Lastima não conseguir arcar com o custo do curso de informática da irmã. Chega a considerar a possibilidade de assumir aulas de história e geografia em escolas particulares, mas prefere deixá-la como um último recurso de sobrevivência, revelando que essa alternativa o desagrada.

Como se vê, Barros vive um grande conflito na condição de principal responsável pela família. Ainda assim, apesar de ser esse um peso que carrega, talvez um fardo do qual gostaria de se “livrar”, absorveu o valor de que os homens são os responsáveis pelo sustento da família. Tal postura revela a tensão que Barros vivencia ante os valores relativos à responsabilidade masculina. Mas, mesmo em conflito, ele não questiona essa função tão diretamente relacionada com a concepção dominante de masculinidade. A ideia do homem “filho mais velho”, “chefe da casa” e responsável pela família parece cristalizada nele.

Mesmo fazendo parte de uma sociedade na qual muitas mulheres são chefes de família e/ou assumem para si a responsabilidade e a manutenção da vida familiar – como algumas das professoras entrevistadas –, Barros ainda revela uma concepção tradicional de masculinidade e feminilidade, e assume o papel de provedor. Isso, provavelmente, porque todos nós continuamos a conviver com esse padrão de masculinidade na sociedade brasileira, apesar da inegável maior aceitação da presença feminina nas atividades de trabalho exercidas fora de casa.

As considerações de Margareth Arilha (1998) sobre a forte relação entre a palavra “responsabilidade” e os homens adultos, ainda presente em nossa sociedade, parecem elucidar a posição de Barros. Entretanto, em contraposição à ideia da responsabilidade masculina mediante a paternidade, ele se recusa a constituir sua própria família, embora assuma o cuidado da família paterna:

“Sou o chefe de casa. Por isso que até não quero casar, ter filho, que já estou de saco cheio. Saco cheio de família. Mas eu quero bem minha mãe, quero

bem minha irmã, quero que minha irmã se dê bem, quero que meu pai se dê bem. [...] A minha família vive em harmonia.”

Desse modo, desempenha o papel de “chefe desta família”, uma vez que o pai os abandonou, mas sempre em conflito. Sente-se tenso diante de “tamanha responsabilidade”, reclama do fardo, mas não toma nenhuma atitude para minimizar ou recusar esse papel atribuído aos homens pela sociedade.

Diante de toda essa carga emocional e social que Barros carrega ao assumir por completo a função de homem provedor, seria possível supor que, na escola, essa visão também se fizesse presente nas suas relações com professores e professoras, pais mães de alunos/as.

Todavia, não é isso que acontece na sua experiência docente. O peso dessas concepções tradicionais, porém, não o impede de questionar a ideia convencional de masculinidade e feminilidade, ligada à submissão ou, simplesmente, à não participação das mulheres, quando se refere ao papel feminino nas ações coletivas da categoria docente.

A segunda tendência entre muitos dos relatos sobre a vida pessoal diz respeito às tentativas de **negar os padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade**.

Gérson, professor das últimas séries do ensino fundamental, vive uma situação familiar muito semelhante à de Barros. Entre os homens, ele é o mais velho dos irmãos. Mora com a mãe e a irmã, que sofrem de depressão. Preocupa-se com a condição das duas e assume a responsabilidade por elas e pelos sobrinhos, uma vez que seu pai e seu cunhado não vivem com eles:

“Eu tenho essa característica de paizão. Eu sou muito ligado à minha família. [...] Minha família é a minha. [...] Meu pai separou, eu assumi. Tinha meus sobrinhos pequenos – eles me chamam até de pai.”

Assim como Barros, Gérson se angustia diante das responsabilidades assumidas com a família: “Você já trabalha o dia todo, já segura aquela barra... Aí você chega em casa, você está com sua mãe doente”. Mas, mesmo nessas condições, ele se diferencia de Barros, pois não assume responsabilidade total e cria certo distanciamento em relação à família:

“Eu ficava muito ansioso e queria ligar toda hora que tivesse... [...] Não estava sendo legal para mim, porque eu ficava muito ansioso. [...] então eu falei: ‘Eu vou dar o telefone para minha irmã, se ela estiver mal, ela me liga’.

[...] comecei a me afastar de muitas coisas [...] Então, eu acho que **consegui superar esse momento**".

Gérson, como se vê, cuida da família, mas busca conseguir trabalhar com alguma tranquilidade e delega responsabilidades para a irmã e os sobrinhos.

Lúcio, professor das 5^{as} séries do ensino fundamental, também questiona o padrão de masculinidade em sua prática individual, ao procurar construir outro modelo de paternidade. Quer cuidar de suas duas filhas, divide essa função com a companheira e busca exercer mais de perto a função de pai: "Poder acompanhar as crias de perto, né? Deixar elas crescerem com carinho, poder brincar mais".

Elisa, professora das 1^{as} séries do ensino fundamental, relata situações de tensão e ambivalência quanto aos padrões de feminilidade e tenta ser diferente ao traçar seus projetos pessoais como mulher. O que, para Barros, é motivo de conflito interior, para ela é elemento de definição. Decidiu não se casar para ter liberdade de construir a própria vida e está economizando parte do salário para morar sozinha em um apartamento, comprar móveis e eletrodomésticos.

Do mesmo modo, considera que não corresponde ao modelo "mulher casada", que, na sua concepção, soma ao trabalho fora de casa, necessariamente, as tarefas domésticas e familiares:

"Eu não me vejo assim, tendo que tomar conta de filho, de marido, igual a minha irmã mais velha, que é casada. [...] limpando casa... eu não me vejo assim, nessa situação [...] A mulher ainda vai carregar isso, ainda por longos tempos. Até formar a cabeça desses homens ao contrário, eu acho que ela vai carregar esse peso por muito tempo ainda. E eu, como já sei que não sirvo para a coisa, então não está nos meus planos casar."

Elisa revela seu envolvimento com a profissão, na qual deseja permanecer, e a compreensão de que em nossa sociedade, como diz ela, "machista", o trabalho de casa interfere no trabalho fora dela, este sim, a seu ver, símbolo da busca de independência pelas mulheres. A professora recusa a concepção tradicional do papel feminino em relação à vida doméstica: boas cozinheiras, donas de casa perfeitas, dedicadas aos filhos e ao marido. Não existe meio-termo como diz: "Ou você não faz, ou você faz bem feito".

Elisa reconhece as mudanças ocorridas nas últimas décadas que deslocaram a mulher de seu papel tradicional: maior presença feminina no mercado de trabalho e novos padrões nas relações entre homens e mulheres indicando certa divisão das tarefas

domésticas. Ao enfatizar que a mulher pode se dedicar exclusivamente ao trabalho, não ter filhos nem marido e investir em projetos pessoais, Elisa constata a existência de muitas formas de masculinidade e feminilidade, como lembra Connell (1995). Mas percebe também a difícil compatibilidade entre trabalho e tarefas domésticas na vida das mulheres. Talvez por isso opte pela negação do casamento como uma das expressões do modelo convencional de feminilidade e tome providências para realizar seus planos sozinha.

No entanto, toda essa ruptura de Elisa com um modelo tradicional de ser mulher, mãe, dona de casa, não a impede de assumir uma postura individualista, não contestadora e maternal com seus alunos e nas relações escolares.

Dora, também professora das 1^{as} séries do ensino fundamental, ao contrário de Elisa, é casada e interrompeu por alguns anos sua trajetória profissional para cuidar dos filhos. Só mais tarde, quando eles já tinham cerca de 5 anos, voltou a dar aulas em uma escola próxima de sua casa, não aderindo completamente ao modelo “mulher/dona de casa”, como diz, dirigido exclusivamente ao cuidado dos filhos.

Uma vez de volta ao trabalho, optou pelo período integral – manhã e tarde. Para poder conciliar a atividade docente com as atividades domésticas, equipou a casa com aparelhos que simplificam as tarefas, levanta cedo e já deixa a comida pronta no micro-ondas.

Essa trajetória foi percorrida em meio a muitos conflitos. No âmbito das relações de gênero, a tensão entre permanência e mudança marca sua vida pessoal e profissional. De um lado, permanece voltada para o trabalho doméstico e para o cuidado dos filhos. De outro, procura não abrir mão da profissão que escolheu, dedicando-se a ela integralmente e buscando na docência a realização pessoal e profissional. Essa opção é facilitada pelo fato de o marido receber o suficiente para sustentar a família, arcar com os gastos domésticos e as despesas com os filhos: “Eu não dependo do salário. Eu realmente trabalho não porque eu precise do dinheiro; é uma realização pessoal, profissional mesmo”.

Além de sua preocupação em realizar-se profissionalmente, destaca a necessidade de manter uma relativa independência em relação ao marido:

“Eu sou uma pessoa independente, tá? Eu não consigo depender. [...] Eu sempre fui independente dos meus pais também. Desde os 13 anos que eu

fazia magistério, tá? [...] Não gosto de satisfação: para que é isto? Para que é aquilo? Se eu vejo um negócio eu compro para meus filhos, não fico esperando lá o consentimento. Não gosto, não gosto, não gosto.”

Essa atitude não é tomada impunemente: Dora sofre pressões do marido para que abandone a profissão, considerada por ele pouco satisfatória e, mesmo assim, insiste em permanecer no magistério. Engaja-se em atividades coletivas na escola e assume uma postura contestadora e ativa, discutindo com pais e mães de alunos/as e enfrentando a direção.

Ainda que de modo diferente de Dora, Rita também procura construir um modelo alternativo de feminilidade tanto em sua vida pessoal quanto na escola. Ela não se casou, vive sozinha e, por anos a fio, sofreu as consequências de procurar superar seus problemas financeiros, enfrentando dificuldades para conseguir manter-se independente.

Comenta seu empenho para obter outra fonte de renda com a qual pudesse arcar com as despesas da casa, viajar de vez em quando, pagar seus cursos de especialização e permanecer no magistério público, até, por fim, ter sido aprovada para uma vaga em um instituto de pesquisa:

“Eu tinha que achar uma solução para o problema, é um problema que está colocado, você não vive como professora, sobretudo eu que não sou casada, tenho que viver assim... tenho que sobreviver da minha própria... É complicada essa questão [...] Você não sobrevive. [...] Chegou uma hora que eu tive que resolver esse problema. [...] Eu cheguei à conclusão que eu ia procurar outra coisa para somar à minha atividade profissional [...] Então hoje, por exemplo, eu não sou das mais desesperadas lá dentro da escola nesse sentido, eu arrumei outro trabalho, procurei durante muitos anos, até achar esse lá no Instituto. [...] eu trabalho poucas horas, faço um trabalho completamente diferente, ganho um dinheiro razoável, um dinheiro muito diferente do que eu ganho *[na escola]*.”

A principal razão das dificuldades financeiras de Rita está em sua forte relação com o magistério. Seu empenho em conseguir uma atividade paralela explica-se pela decisão de permanecer como professora do ensino público e achar uma solução que também garantisse sua independência econômica:

“Se não mantivesse outro trabalho eu não poderia morar aqui em São Paulo, eu teria que morar num lugar onde eu pudesse sobreviver com o meu trabalho de professora. [...] Porque lá *[a escola]* eu não vou largar, eu já me questioneei a respeito, lá eu não vou largar. A minha vida inteira eu trabalhei nisso, é o que eu sei fazer, é o que eu gosto de fazer, eu não vou mudar minha vida inteira nem tenho razão para isso, nem tenho motivo para isso.”

Professores e professoras mostram as tensões e contradições que permeiam suas vidas pessoais e profissionais sob a ótica das relações de gênero. Ora referendam papéis tradicionais reservados aos homens e às mulheres em nossa sociedade, ora procuram imprimir relações mais igualitárias em suas vidas e negar, ainda que parcialmente, alguns valores tradicionais de masculinidade e feminilidade. Assim, vivenciam a tensão que caracteriza a vida pessoal e profissional de cada um ao abraçarem de modo distinto os significados de homem/provedor e “paizão” e da mulher que arca sozinha com seus projetos ou com a qual o homem pode dividir a responsabilidade pela família.

Nesse processo, eles se colocam em constante tensão com as alternativas convencionais reservadas a homens e mulheres. São homens sobrecarregados pela função de provedores, mulheres sobrecarregadas pelas atribuições maternas, mulheres que questionam a trajetória convencional feminina no casamento, homens que incorporam amiúde o cuidado dos filhos em suas relações familiares.

Mais ainda: essa tensão também aparece nos significados masculinos e femininos relacionados ao magistério. Esses significados da biografia pessoal organizam a identidade docente de modo contraditório e indireto ao indicar sinais de reprodução, mas também de ruptura com modelos tradicionais e apontar desafios e tensões vividas por professores e professoras.

Parte 2.

Das lutas às ações do Estado: a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação

Capítulo 6.
Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito.
Ficção ou realidade?⁵²

Naquela manhã cheguei mais cedo à escola, daria aulas somente no período da tarde, mas havia assumido o compromisso com um grupo de jovens da 8ª série do ensino fundamental de coordenar a distribuição das tarefas para uma festa que estavam organizando. Esta ideia surgiu entre os alunos do período da manhã e já envolvia outros jovens da escola, o objetivo era angariar fundos para o Grêmio estudantil. Quatro grandes grupos de atividades se formaram: a apresentação de um grupo de dança e a confecção das fantasias; a instalação do som bem como a seleção musical e o controle da bilheteria. Minha intenção como professor-coordenador era garantir certa distribuição equitativa entre as diversas atividades, mas alunos e alunas disputavam aquelas que lhes eram mais atraentes. As alunas se agruparam em torno da apresentação de dança e da confecção das fantasias e os alunos responsabilizaram-se pela instalação e seleção musical assim como pelo controle dos ingressos. Essa decisão foi quase que automaticamente acatada por todos, independentemente do sexo. Com exceção de um dos garotos que reivindicou um lugar como dançarino no grupo feminino e de uma garota que, com veemência, afirmou ser uma péssima dançarina e não ter o menor talento para confeccionar fantasias, mas tinha interesse em organizar a portaria da festa; argumentou ainda que daria conta de controlar a entrada dos participantes, calcular o troco e a verba arrecadada. Ao primeiro restou a alegria diante de sua aceitação no grupo de garotas e a indignação quando foi chamado de “maricas” pelos meninos da classe. À segunda foi vetada a participação e, diante de sua insistência, alguns alunos argumentaram que lidar com possíveis “penetras” e impedir tentativas de furto ao caixa não eram tarefas para uma garota.

⁵² Texto originalmente publicado em AQUINO, 1998, em coautoria com Sandra Unbehaum Ridenti. Parte do texto incorpora conferência proferida no Fórum Brasil de Educação, organizado pela UNESCO, 2004.

Naquele dia, a consulta médica de meu filho demorou mais do que o previsto e acabei chegando atrasada à reunião dos docentes. Em nossa escola há mais mulheres do que homens, trabalhamos juntos há bastante tempo. Apesar do cafezinho e do bolo – que alguém sempre se lembra de trazer – o clima daquela reunião não era dos mais agradáveis. Como sempre todos procuravam salvaguardar seus interesses diante da distribuição das aulas para o próximo ano letivo. Eu mesma tinha grande interesse em manter minhas aulas com as 5^{as} séries, pois poderia lecionar em uma escola próxima a minha casa. Naquele momento um de meus colegas reivindicava para si as mesmas aulas. Procurei enumerar todos os motivos que justificavam minha solicitação, atentando para o fato de eu ser uma das mais antigas professoras daquela escola. O professor, alegando meu atraso, praticamente me ignorou. Esta atitude deixou-me enfurecida e, quase por impulso, levantei-me e reivindiquei meus direitos na escolha das classes em alto e bom tom. Imediatamente dois outros colegas ironizaram: “ora, por que você está tão irada? Deve estar nos seus dias!”. Esta atitude me deixou mágoas e me leva a questionar por que, às vezes, lá fora a gente pensa que na escola as pessoas não vão encontrar nenhuma forma de preconceito. E por que os homens têm mania de relacionar a irritação de uma mulher com seu período menstrual, ou atribuir nossa exaltação à falta, carência de sexo quando não temos um companheiro ou então à menopausa quando se trata de mulheres mais velhas.

Demorou para que eu conseguisse contratar um educador para a classe de pré-escola. De início as crianças estranharam o fato de ele ser o único professor do sexo masculino da escola, mas logo ele estabeleceu um bom relacionamento com seus alunos, meninos e meninas de 5 a 6 anos. A rotina escolar transcorria sem maiores problemas quando algumas mães de meninas me procuraram para manifestar seu incômodo diante da figura do novo professor. Na condição de diretora da escola reagi indagando se essas mães tinham críticas à atuação pedagógica ou à postura do professor em sala de aula. Mas, para minha surpresa, argumentaram apenas que um homem não saberia cuidar de crianças pequenas, especialmente de meninas que muitas vezes necessitam, por

exemplo, de ajuda para usar o banheiro. Por mais que tentasse ponderar que a convivência com educadores do sexo masculino poderia contribuir na socialização de meninos e meninas fazendo-os perceber que afeto, carinho e respeito podem tanto ser oferecidos por homens como por mulheres, as mães se mostraram irredutíveis.

Fruto da síntese entre ficção e realidade esses relatos foram por nós construídos a partir de alguns depoimentos de alunos e professores de ambos os sexos que frequentam espaços educacionais. Embora resultantes de uma elaboração fictícia, concentram muitas das histórias intrínsecas ao nosso cotidiano, não só escolar, e expressam concepções preconceituosas sobre homens e mulheres, construídas com base em diferenças de sexo. Estão tão presentes que muitas vezes transformam-se em anedotas, contadas em momentos de descontração sem que paremos para refletir sobre o que elas representam.

Desse modo, o tema das diferenças e dos preconceitos de sexo na escola remete aos significados que essas situações, aparentemente tão corriqueiras, contêm. Mais do que isto, evidencia a produção de preconceitos que, comumente, resultam em desigualdades e relações de subordinação de gênero.

A reflexão sobre essa temática supõe igualmente um debate teórico sobre a presença das diferenças no campo da construção e ampliação dos direitos e da cidadania, pois “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (CURY, 2002, p. 246).

A ideia moderna de cidadania remonta à Revolução Francesa e está diretamente relacionada à ideia de direitos. Rousseau, no **Contrato Social**, atribui a cidadania apenas àqueles que a merecem; ou seja, àqueles que têm a virtude cívica da disponibilidade ativa para o serviço da coisa pública (livro III, cap. XV). Ainda que restrito a um direito natural, intrínseco aos indivíduos, esse conceito teve papel revolucionário “na medida em que afirmava a liberdade individual contra as pretensões despóticas do absolutismo” (COUTINHO, 1994, p. 14).

No entanto, cabe ressaltar que se trata de um conceito histórico, ou seja, pensado como conceito e realidade ao qual a história atribui novas e ricas determinações, resultante de uma luta permanente por novas conquistas de direitos. Os indivíduos não nascem com direitos, estes são fenômenos sociais, demandas que surgem social e historicamente.

Podemos então constatar que o conceito de cidadania construído historicamente tem diversas definições. Cidadão pode ser aquele indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. Pode também referir-se à obtenção de direitos políticos de votar e ser votado; jurídicos de passaporte nacional; socioeconômicos de trabalho, salários e deveres de pagar multa, prestar contas etc. Adoto a concepção de que

“cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.” (COUTINHO, 1994, p. 14)

Uma decorrência dessa definição é que os direitos sociais se referem, sempre, às conquistas historicamente possíveis de setores que procuram fazer de suas necessidades direitos socialmente reconhecidos. E uma das esferas de reconhecimento dos direitos conquistados é a lei, o chamado direito positivo, legalmente reconhecido. Esse reconhecimento não é tudo, ele facilita a luta para transformar os direitos em deveres efetivos do Estado, mas a legislação não é neutra. Apesar de sua capa de neutralidade, ela expressa a correlação de forças presentes no momento histórico em que foi elaborada. Ler a lei é compreender essa correlação de forças entre interesses e projetos divergentes.

Este enfoque pode levar-nos a “ver o discurso sobre direitos humanos, por exemplo, como apoiando o status quo num contexto e como subversivo no outro” (THOMPSON, 1995, p. 18), exigindo a análise das inter-relações assimétricas e de dominação.

Na área da educação temos como exemplo a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 (BRASIL, CF, 2001). Ao ser aprovada, recebeu de Ulisses Guimarães, presidente do Congresso que votou a Constituição – chamado Congresso Constituinte –, o título de Constituição Cidadã, devido aos avanços por ela introduzidos em termos de direitos sociais. De fato, ela incluiu vários avanços no âmbito da

cidadania e dos direitos. Entre eles, a compreensão de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º) e a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer formas de discriminação” (Art. 3º).

No entanto, ainda existe discriminação de gays e lésbicas nas políticas brasileiras em geral. A votação do Projeto de Parceria Civil Registrada (PCR) – lei que reconhece as relações estáveis entre pessoas do mesmo sexo com a garantia de direitos básicos junto à Previdência Social, aos Planos de Saúde e à Receita Federal – está tramitando no Congresso desde 1995 e ainda não foi promulgada, apesar do apoio de 70 parlamentares da Frente Parlamentar pela Livre Expressão Sexual em 2003.

Quando tratamos da educação escolar, também temos presentes as inter-relações assimétricas e de dominação da sociedade mais ampla, necessitamos então buscar na elaboração das políticas educacionais o enfrentamento das desigualdades sociais nos seus mais distintos matizes, incluindo entre eles as discriminações de gênero (RIBEIRO; SOUZA, 2008). Isso exige que possamos nos posicionar diante da tensão entre igualdade de direitos e defesa das diferenças, tão presente em nossa sociedade, de modo a garantir direitos que assegurem a aquisição de instrumentos que possibilitem a compreensão dessas leis e da complexidade da organização social atual, pois a “dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples” (CURY, 2002, p. 255).

Viver com a diferença contém um potencial intrinsecamente ambivalente:

Existe de fato, de uma parte, o risco desagregador, do momento em que a exposição da diferença pode levar à desintegração, à perda das ligações fundamentais que permitem a busca de fins em comum. Mas, de outra parte, a diferença tem também um enorme potencial dinâmico porque gera aquela sinergia, aquela conexão que em um mundo homogêneo não era possível. (MELUCCI, 2000, p. 70)

Estas são ferramentas teóricas importantes que desmancham a associação entre luta pela igualdade de direitos e a ideia idílica de consenso e harmonia. Mas são apenas algumas das muitas exigências. É preciso, além de municiar-se teoricamente, treinar-se na disponibilidade de aceitar que diferença e igualdade são, ambas, dimensões das relações sociais; quando apenas a diferença se torna a única bandeira, o resultado é a violência e a subordinação (MELUCCI, 2000).

Trata-se, portanto, de uma permanente tensão entre diferença e igualdade, entre reduzir-se à mera particularidade ou diluir-se na homogeneidade que, ao menos em parte, nos orienta socialmente. Nossa prática social, recortada pela homogeneização, permite o acesso a direitos genéricos. Muitos exemplos desse processo são encontrados na equivalência da lei, da moral e da igualdade abstrata. Mas essa prática social remete ao mesmo tempo ao conflito diante dessa equivalência que oculta necessidades individuais e coletivas diversas, centralizadas pelo alto, e omite distinções e contrastes, diferenças de classe social, gerações, raça/etnia, gênero, até mesmo na própria família, primeira unidade comunitária.

Assim, a diferença é algo que resiste ao homogêneo, que não se reduz a ele, que indica o limite explicativo da noção de equivalência e aponta a diferença enquanto campo residual (LEFEBVRE, 1970). Mas é preciso cuidado, pois se separamos o diferente e o isolamos sem reintegrá-lo ao conjunto, matamos a diferença reduzindo-a à mera particularidade e ao individualismo. Falando sobre o risco da defesa do diferencialismo Henri Lefebvre (1970) nos alerta sobre sua possível relação com a manutenção e o acirramento do preconceito e da exclusão. Antônio Flávio Pierucci (1990) também chama a atenção para as armadilhas racistas e sexistas que a defesa do direito à diferença pode conter, aproximando-se das recomendações de Melucci (2000) quanto ao fato de que a argumentação do conservador oscila o tempo todo entre celebração (autorreferida) da diferença e repulsa aos diferentes, entre afirmação e negação, entre constatação inescapável da existência efetiva das diferenças e a recusa (mais ou menos agressiva, mais ou menos violenta) de conviver com elas.

Entretanto, a negação do direito à diferença com base no risco da mais absoluta discriminação é um dos usos possíveis dessa noção, mas não o único. Buscar a diferença, enquanto algo que está na base de “toda tentativa de apreensão dialética da mudança social” (HARVEY, 1989, p. 320) é tarefa urgente quando se trata da construção coletiva da ampliação de direitos na política educacional e nas relações escolares.

É nesse sentido que se torna importante recuperar aspectos da organização social como classe, raça/etnia, gênero, religião, geração e outras dimensões sociais que remetem à diversidade, sem perder a luta por direitos – contida na noção de

equivalência – mas sem tampouco cair na defesa da particularidade – *locus* da negação do coletivo.

As diferenças marcam a luta por direitos e a elaboração das políticas em geral, assim como aquelas que definem as peculiaridades do campo da educação pública. Ignorá-las pode acarretar o isolamento e a exclusão; trabalhar somente com elas pode municiar o mero particularismo. É preciso decompor a percepção dos direitos e desconstruir os guetos históricos, mostrando as fissuras e as contradições que a noção de diferença pode adicionar às possibilidades de construção coletiva da organização do sistema educacional.

No caso das diferenças de gênero, até muito recentemente esse tema era pouco explorado pelos estudos sobre educação⁵³. Um dos resultados desta ausência foi a concepção de que a escola como uma esfera política era perpassada quase que exclusivamente apenas por diferenças de classe, desconsiderando outras diversidades, outras dimensões tais como gênero, geração e etnia.

Desde a década de 1980 alguns pesquisadores e pesquisadoras têm ousado, ao abordar o magistério, explorar as consequências do fato de esta atividade ser exercida por uma maioria de mulheres. Ainda mais atual é o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero, resultando na investigação de aspectos variados como trabalho e identidade docente; formação, construção do magistério; organização docente⁵⁴.

Explorado, mesmo que indiretamente, por esta extensa bibliografia – que se preocupa com a intersecção entre relações de gênero e escola – o tema das diferenças de sexo e suas implicações com os significados de gênero no interior do espaço escolar requer, aqui, maior destaque.

⁵³ Para um balanço da produção educacional sobre o tema consultar Bruschini, Amado (1988); Rosemberg, (1992).

⁵⁴ Sem a pretensão de esgotar os estudos elaborados vale citar, entre outros, Apple, 1987, 1988; Lopes, 1991, Demartini, 1993; Carvalho, Vianna, 1994; Costa, 1995; Lelis, 1989; Louro, 1995; Rosemberg, 1992, 1999. Cabe também incluírmos os artigos produzidos para o encontro Mulher e Educação, publicados na Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (1994).

Nosso enfoque estará centrado na escola, mas cabe ressaltar que essas questões não se limitam somente a ela; mesmo em seu interior existem vários aspectos relacionados à subordinação de gênero que não temos a pretensão de abordar aqui, como é o caso das relações adultos-crianças.

Pretendemos, igualmente, encaminhar nossos comentários em dois níveis de discussão: um deles refere-se à construção social das relações de gênero e o outro à produção e reprodução de preconceitos e discriminações que esta construção pode gerar.

Se a questão da diferença é fundamental para entendermos as relações que ocorrem na escola, por ser um espaço de sociabilidade e de práticas culturais, muitas vezes essas práticas acabam traduzidas em estereótipos e preconceitos. A ideia é partir das diferenças de sexo que tendem a qualificar as relações de gênero para refletir sobre alguns de seus aspectos que produzem e reproduzem preconceitos no cotidiano escolar.

Gênero e diferenças de sexo

Em nossa sociedade as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres. Nascemos com algumas características que são específicas para homens e para mulheres, um exemplo é a capacidade das mulheres de procriar e amamentar. Muitas vezes essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isto é o que chamamos de gênero.

O gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo e destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, isto é, mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos. Assim, gênero remete a uma tentativa de incorporar na análise aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Ou seja, trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes, devem ser alteradas.

Apreender a dimensão da construção social do gênero através da história e nas diferentes culturas implica analisar as hierarquias e as relações de poder questionando

conceitos tratados como **universais** – homem e mulher – ou **absolutos** – igualdade e justiça (SCOTT, 1992).

Para Joan Scott, uma das referências nos estudos sobre relações de gênero, um possível caminho é a análise sistemática dos processos conflitivos que produzem

“os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são criados e criticados, a instabilidade e maleabilidade das categorias ‘mulheres’ e ‘homens’ e os modos pelos quais essas categorias se articulam uma em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento.” (1990, pp. 25-26)

A maioria das sociedades apresenta uma divisão de trabalho baseada em padrões masculinos e femininos. Essa divisão se constitui em torno de uma tendência praticamente universal de separação da vida social entre esfera pública, associada ao homem (à política e ao mercado de trabalho), e esfera doméstica, privada, vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças. Atribuir a todas as culturas os mesmos critérios para a separação entre as esferas pública e privada é, no mínimo, precipitado. Contudo, a divisão sexual do trabalho se elabora sobre as diferenças biológicas, sendo que cada sociedade a organizaria e modificaria, ressaltando ou suprimindo características que possuem fundamentação biológica de acordo com valores, costumes e interpretações específicas.

Neste sentido, o determinismo biológico seria definidor das desigualdades entre mulheres e homens e tem na medicina e nas ciências biológicas importantes aliadas que durante muito tempo subsidiaram as normas sociais quanto às relações de gênero. Também a antropologia combinou muitas vezes uma explicação funcionalista das sociedades coletoras-caçadoras com uma explicação evolucionista do homem, para justificar a diferença sexual, na qual o homem teria uma composição biológica mais apropriada à caça e as mulheres ao cuidado dos filhos e à coleta de alimentos. Isto é, a força física masculina e uma “inata” capacidade de liderança habilitariam o homem para proteger e garantir o sustento da família. A mulher, por sua vez, é referenciada pela maternidade, como se sua vida só se explicasse pelo desempenho dessa função essencial, inerente à sua condição de fêmea e, portanto, seria nutridora, maternal e habilitada para criar os filhos; diferenças essas que acabam se estendendo a outros

campos por intermédio de mecanismos ideológicos, como é o caso de atividades relacionadas ao cuidado (HEILBORN, 1992).

A centralidade da mulher no domínio familiar e em particular, do seu papel reprodutivo, segundo Maria Luiza Heilborn, tende a constituir a base da determinação das identidades femininas. Da mesma forma que a identidade masculina é muitas vezes construída com base na força física e na virilidade. Entre os diferentes exemplos por ela citados para descrever a dimensão da construção social dos papéis e das identidades de gênero está a cultura latina. Caracterizada a partir do complexo simbólico honra-vergonha que organiza a sociedade, o masculino está associado ao machismo latino e refere-se ao prestígio e ao poder, cujo exercício se expressa no controle sobre as mulheres e na centralidade da moral. Ao feminino, por sua vez, estão relacionados aspectos mágicos, profanos, de negatividade. A sociedade organizada de tal forma estabelece distinções entre o público e o privado, sendo o lar o refúgio e o espaço de culto aos ancestrais. A casa é também o espaço destinado à mulher. Como então, sendo a mulher representante do mal, a casa pode ser o espaço de culto aos antepassados? Para Heilborn, esta incongruência é resolvida com a santificação das mulheres, o que implica sua assexualização, por meio da prevalência da moral masculina. Porém, essa situação não deixa de ser permeada por conflitos e tensões, uma vez que a virilidade masculina implica a transgressão da honra, neste caso da honra da mulher.

Essa mesma autora exemplifica a diferenciação de gênero em outra pesquisa por ela realizada (1997) em bairros populares do Rio de Janeiro, na qual buscou analisar “o tempo gasto por crianças de ambos os sexos com trabalho dentro de casa”. Observou que as meninas em função da socialização para um determinado papel de gênero usavam boa parte do seu tempo em atividades voltadas para o grupo doméstico – a partir dos 5 anos de idade exerciam tarefas como varrer a casa, lavar e passar roupa, cuidar dos irmãos menores. Enquanto que, em comparação, os meninos dispunham de muito mais tempo livre para brincar e desempenhavam tarefas domésticas “externas” à casa, tais como levar o lixo, varrer o quintal.

Por outro lado, muitas transformações vêm ocorrendo nas relações de gênero, como é o caso das mulheres que ocupam cargos anteriormente previstos apenas para os homens. Um exemplo é a aceitação de mulheres no comando das Forças Armadas.

Outras mudanças têm ocorrido também nas relações familiares, como o crescente número de homens que dividem com suas companheiras o cuidado com os filhos, o orçamento doméstico e até mesmo as tarefas domésticas.

Nem tudo são flores, porém. As posições ocupadas por homens e mulheres em nossa sociedade, especialmente em determinados segmentos sociais, são ainda marcadas pela assimetria e por uma desproporção na divisão de poder, quase sempre favorecendo os homens.

Essa assimetria está também presente na escola enquanto um espaço de acomodação e resistência. No primeiro depoimento apresentado, apesar de tentativas de rupturas, as garotas aparecem majoritariamente relacionadas às atividades socialmente definidas como femininas: confeccionar as fantasias, decorar o espaço para a festa ou, no caso da educação infantil, cuidar de crianças pequenas. Os garotos, por sua vez, são identificados às atividades de organização e controle.

É muito comum a utilização de oposições binárias entre os significados e atributos ligados ao que é ser homem e ao que é ser mulher. Essas características são estendidas para várias profissões como é o caso da docência e a forma cristalizada e universalizante de lidar com as diferenciações entre os sexos dificulta a percepção de outros modos de viver a masculinidade e a feminilidade. Um dos atributos mais identificados com o feminino é o cuidado, estendido para várias atividades profissionais consideradas “femininas” (enfermagem, serviço social, educação, especialmente quando dirigida para crianças pequenas etc.)⁵⁵. No caso da docência, para ficar no foco desta reflexão, trata-se de um grande equívoco, uma vez que o ato de cuidar é uma atividade intrínseca à função de educar e envolve dedicação ao outro e independente do sexo de quem o executa.

Conforme vimos até aqui, são atribuídas às mulheres características culturalmente definidas que em nossa sociedade são muitas vezes naturalizadas com base nas diferenças físicas que as distinguem dos homens. Os significados de gênero se

⁵⁵ Sobre a definição de atividades de gênero masculino e feminino ver Izquierdo (1994).

vinculam a muitos tipos de representações culturais e estabelecem termos pelos quais as relações entre homens e mulheres são organizadas e compreendidas.

Não podemos renunciar à diferença no caso dos grupos subordinados⁵⁶ e, mais especificamente, entre homens e mulheres, porque desconhecê-la deixaria em seu lugar uma neutralidade que, explícita ou implicitamente, poderia atribuir às pessoas um lugar ou significado inferior ou excluí-las de determinados processos de decisão. Mas também não podemos abdicar da igualdade, ao menos enquanto um desejo político de que as relações entre os sexos não mais se baseie na desigualdade e na subordinação de um pelo outro.

Para Scott (1992) a noção política de igualdade inclui o reconhecimento da existência da diferença, pois do contrário a igualdade poderia ser definida como uma indiferença deliberada diante das distinções específicas para um determinado contexto. Esse raciocínio é muito interessante para pensarmos sobre a relação entre diferença e igualdade. Por exemplo, não sendo as mulheres biologicamente idênticas aos homens, não podemos chegar a uma igualdade absoluta. Mas esta igualdade não pode e deve ser almejada no campo dos direitos? Não faz sentido, por exemplo, pedir a reavaliação do status daquilo que tem sido tradicionalmente estabelecido como trabalho da mulher? Ou ainda, não será possível e necessário estimular e capacitar homens e mulheres para que exerçam determinadas atividades independentemente do sexo? Portanto, a diferença de gênero é um desafio permanente e é preciso estar atento para a utilização social e política de seus significados que podem produzir preconceitos.

Entre diferenças e preconceitos no espaço escolar

Em nossas escolas e nos estudos sobre educação ainda é muito comum a utilização indistinta de termos aparentemente neutros, masculinos ou femininos, sem

⁵⁶ Determinações de classe, raça e idade também devem ser consideradas na produção e reprodução de estereótipos e preconceitos no espaço escolar porém, dada a limitação deste artigo, tratamos apenas de um destes termos - a subordinação de gênero.

nenhum critério definido. Desconsidera-se a distinção de sexo dos professores, não apenas do ponto de vista das diferenças existentes entre homens e mulheres, mas principalmente dos valores masculinos e femininos presentes nas escolas que podem ser utilizados para a veiculação de estereótipos, bem como interferir na produção e reprodução de preconceitos de gênero.

Em um guia para educadores e educadoras o Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero da Universidade de São Paulo destaca que estereótipo e preconceito de gênero se relacionam. Trata-se de “uma opinião predeterminada, que afeta as relações interpessoais. O estereótipo aparece como uma forma rígida, anônima, reproduz imagens e comportamentos, separa os indivíduos em categorias” (USP-NEMGE/ CECAE, 1996, p. 3).

Podemos reforçar a desigualdade de gênero quando não nos posicionamos criticamente e sem maiores ponderações diante de atitudes preconceituosas. Como por exemplo, no depoimento que abre esta reflexão, em que um garoto e uma garota reivindicam a participação em atividades que comumente não são atribuídas ao seu sexo. As escolhas da maioria dos alunos e alunas denunciam a cristalização de práticas escolares que polarizam os sexos e chamam atenção para a necessidade de superarmos comportamentos que negam a inclusão das garotas/mulheres em atividades de controle e decisão. Atitudes como estas podem gerar estigmas – foi o caso do garoto que passou a ser identificado como “maricas” – ou até mesmo de intolerância e de exclusão como aconteceu com a garota que não foi sequer aceita no grupo dos rapazes.

No entanto, não necessariamente as diferenças são fontes de estereótipos e preconceitos, há um processo simultâneo de acomodação e resistência às contradições pertinentes às atitudes e aos comportamentos socialmente definidos para homens e mulheres. Nesse processo a adesão absoluta aos padrões sexuais é praticamente inexistente. Mas quando ignoramos essas diferenças ou atribuímos a elas valores permanentes sem atentar para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido como masculino e feminino, corremos o risco de reforçar a desigualdade de gênero.

Em nossa sociedade, a diferença de sexo aponta para uma interdependência entre homens e mulheres que, muitas vezes, é hierarquizada (SCOTT, 1992). Mais

especificamente, presenciamos professores e professoras enaltecendo a igualdade entre homens e mulheres ao mesmo tempo em que numa situação de disputa por poder o preconceito aparece e justifica o estigma, mantendo situações nas quais as mulheres tendem a ocupar um lugar inferior. Ou então, a diferença é utilizada como expressão de vitimização para favorecer interesses individuais.

Os três depoimentos são reveladores destas situações. No primeiro, a garota é preterida com o argumento de que atividades de controle de verbas e enfrentamento de “possíveis penetras” e/ou “tentativas de furto” não são bem desempenhadas por pessoas de seu sexo. No segundo depoimento a professora foi excluída do processo de atribuição das aulas. O motivo alegado foi seu atraso e o descaso de um colega. Mas, se observarmos com atenção, na disputa pelas aulas – uma situação de poder – a tensão pré-menstrual usada pelo colega e a postura vitimizada da professora (que utiliza o filho para justificar seu atraso) camuflam as reais divergências entre eles. Já no terceiro relato o educador que por ser homem não teria as qualidades requeridas para lidar com crianças pequenas ou não poderia contribuir para sua educação é rejeitado pelas mães.

O enaltecimento da diferença pode servir a um propósito negativo, como no segundo relato em que a ira da professora é atribuída ao seu possível estado físico-emocional, deixando-se de lado o argumento do que considera ser um direito seu, adquirido por tempo de serviço, a escolha das aulas.

Não são somente os homens que usam as diferenças de sexo para ironizar e desprestigiar reivindicações femininas, também as mulheres usam deste artifício, quando está em jogo a disputa por espaços de poder. Marisa Costa (1995, p. 173) ressalta que existe na relação entre professores e professoras um enquadramento essencialista que tende a naturalizar o trabalho docente, cristalizando as diferenças de sexo entre mulheres-professoras, e atribuí-lo de uma conotação negativa:

“Nesta direção, algumas professoras consideram que ‘quando a maioria dos professores é mulher há um clima de fofoca, de falta de objetividade, de indisciplina, de acomodação’, pois, ‘excesso de flexibilidade, falta de rigidez e de exigência é típico de mulheres’, além de ‘levarem tudo para o doméstico e não para o profissional’, o que as distingue dos homens que ‘separam melhor os papéis de pai e de professor’.”

A escola, no entanto, reflete o sexismo que permeia toda a sociedade. Chamando a atenção para a “força mitificadora e padronizadora dos preconceitos”, Meirelles

(1997, p. 78) resgata frases de nosso cotidiano que atribuem aos significados femininos conotações negativas, como as lembradas por Costa (1995) em relação às professoras: “Fórmula do casamento duradouro: sopa quente, sexo sempre”, “Meu lado feminino é lésbico”, “Não existe paraíba, existe mulher mal comida”.

O problema do preconceito de gênero que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aula ou no espaço escolar, tem base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares (ROSEMBERG, 1990).

Em certos momentos os procedimentos pedagógicos rompem com os preconceitos de gênero, em outros são veículos que reforçam o estigma. Com base em relatos de professores e professoras sobre seus alunos e alunas, em 26 escolas inglesas, Valerie Walkerdine (1995) questiona o modelo teórico que concebe a racionalidade como o ápice do desenvolvimento lógico chamando a atenção para a produção de hierarquias de gênero que essa proposta contém. Para a autora, não só a ciência reproduz estereótipos sobre as dificuldades de garotas quanto ao raciocínio matemático e científico, mas também a escola e seus professores e professoras reiteram e justificam esse tipo de argumento, como no caso da suposição de que uma garota não saberia, nem deveria lidar com dinheiro como registrado no primeiro depoimento.

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas. Como, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento, ou quando as tratam apenas como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e liderança. O mesmo pode ocorrer com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino predeterminado. Essa situação pode ser ampliada para professores e professoras. Daqueles se espera um comportamento mais enérgico, fruto da qualificação positiva atribuída à relação entre masculinidade/agressividade; já as professoras são tidas como afetivas e ternas e quando expressam agressividade são tachadas de pouco femininas ou com problemas hormonais.

Novos padrões de relações de gênero na educação

Todos os três depoimentos remetem às subordinações de gênero. No primeiro ignora-se a ousadia de quem, com outras atitudes e escolhas, questiona as práticas sexualmente diferenciadas para alunos e alunas, tão corriqueiras no cotidiano escolar; no segundo depoimento acentua-se a diferença para justificar uma disputa de poder.

Vale então questionar a negação, no caso de alunas e professoras, de muitas formas sutis de agressividade, às vezes necessárias, diante de tentativas de exclusão, ou pior, ressaltando comportamentos vitimizantes.

No terceiro depoimento a defesa pelas mães de alunas da demissão do educador pressupõe que as diferenças entre homens e mulheres relacionam-se à socialização distinta recebida por eles, e que não os habilitaria para o exercício de determinadas atividades. Para aquelas mães um homem não poderia cuidar de crianças pequenas. Amor e cuidado são atribuições adequadas às mulheres; há também por parte das mães receio quanto à identidade sexual do professor e ao assédio sexual.

É o que se presencia em certos trabalhos sobre o magistério⁵⁷. Mesmo partindo do pressuposto de que estes valores foram socialmente construídos algumas autoras atribuem o cuidado e a educação das crianças e jovens às mulheres: às mães em casa e às professoras na escola. Nessa ótica, o afeto, a emoção, o investimento no desenvolvimento infantil e a maternagem seriam quase que exclusivamente relacionados às mulheres/educadoras.

Em todos esses relatos é possível, por outro lado, negar aspectos totalizadores das diferenças e destacar a possibilidade de resistências aos julgamentos preconcebidos que justificam subordinações de gênero. A análise da escola como um espaço de práticas e de relações de gênero que podem produzir estereótipos e preconceitos, mas também resistências e novos valores e atitudes talvez nos ajude a estabelecer um distanciamento crítico que permita enxergar para além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e sobre os significados masculinos e femininos

⁵⁷ Entre eles, Novaes (1984); Mello (1987); Louro (1989) e Lopes (1991).

presentes em nossa sociedade. A escola não só recria em seu interior preconceitos de gênero como também prepara as garotas/mulheres para posições mais competitivas no mercado de trabalho, bem como estimula garotos/ homens para assumirem funções de provedores de cuidado.

Resta ainda um desafio. Não basta que o tratamento das diferenças de gênero no espaço escolar embase relações de complementaridade entre homens e mulheres, pois neste caso o que é complementar pode também supor uma relação hierárquica de poder, assim a subordinação entre mulheres e homens não necessariamente desaparece. É preciso que significados e valores masculinos e femininos que definem as relações escolares caminhem mútua e reciprocamente a fim de que, no campo político, colaborem para a superação das desigualdades e subordinações de gênero. Desta maneira, as práticas educativas “poderiam ser questionadas de um modo novo, possivelmente mais subversivo. Talvez assim fôssemos mais capazes de descobrir relações até então não percebidas ou rever processos ‘generificados’ (e até agora inquestionados) de produção de sujeitos” (LOURO, 1995, p. 127).

Capítulo 7.

O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002⁵⁸

É grande a preocupação e o esforço investido em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas. Principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período dos anos de 1990, repleto de reformas educacionais. Esses fatos tornam o período que abrange de 1988 a 2002 um recorte histórico importante para análises das legislações e reformas federais na área da educação. Tais documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos. O nosso estudo tratará justamente de um aspecto específico: a dimensão da incorporação do gênero nas políticas públicas de educação.

A intersecção entre relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Porém, tais medidas se revelam plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.

A produção de conhecimento sobre o atual desenvolvimento de políticas públicas de educação sob a perspectiva da redução da desigualdade de gênero no sistema público de ensino brasileiro é ainda escassa e segue a tendência geral das pesquisas de gênero na educação caracterizadas pela precária divulgação (ROSEMBERG, 2001).

⁵⁸ Texto originalmente publicado, nos **Cadernos de Pesquisa**, n.121, 2004, em coautoria com Sandra Unbehaum. Parte do texto incorpora artigo publicado em BRABO, 2007. A análise a que este texto se refere integra investigação mais ampla denominada **Latin American Public Policies in Education from Gender Perspective**, coordenada pela Profa. Dra. Nelly Stromquist, que examina dados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Brasil por mim coordenada. Versão parcial e preliminar foi publicada na **Taboo: The Journal of Culture and Education**, (especial, 2002), em coautoria com Sandra Unbehaum e Valéria Amorim Arantes de Araújo.

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988⁵⁹.

As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas.

Nas escolas as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Portanto, a proposta é identificar o contexto nacional que colaborou para a introdução do gênero nas legislações e reformas federais concernentes à educação e verificar quais os avanços e desafios destas políticas públicas educacionais com vistas ao campo que elas veem definindo, o da ampliação dos direitos, tendo a educação escolar como uma importante dimensão da construção da cidadania.

O que essa ótica de análise pode apontar de novo para a superação de preconceitos e discriminações?

Todas as palavras têm uma história, e são distintos os símbolos, significados e interpretações que se tem a respeito de determinados conceitos e relações. Ignorar este

⁵⁹ Alguns trabalhos que iniciaram a abordagem desse enfoque assim o demonstram: Carvalho (1999; 2000); Codo (1998); Di Piero (2001); Rosemberg (2002). Da produção internacional destacamos Apple (1988, 1995); Stromquist (2001).

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, para afirmar seu caráter social, histórico e político (SCOTT, 1992, 1995; NICHOLSON, 2000).

Gramaticalmente, o gênero é compreendido como classificação, como o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, como atribuição do masculino e do feminino. Mas, antes que pudesse entrar nos dicionários, o gênero foi utilizado pelas feministas como uma referência à organização social da relação entre os sexos. Em um contexto mais recente, entre as feministas americanas, este conceito foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia. Esta é a importante contribuição que nos traz a historiadora americana Joan Scott (1995), o desafio teórico é utilizar o gênero como categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico.

A historiadora feminista ressalta a frequência com que o antagonismo entre os sexos, como relação inevitável, é perpetuado por diversos teóricos, contribuindo para a consolidação do caráter fixo e binário da oposição entre significados masculinos e femininos. Sua discussão sobre o gênero enquanto categoria analítica passa pela conexão da história com a prática presente e dá sentido à organização e à percepção do conhecimento. Em entrevista publicada na revista “Estudos Feministas” ela afirma que o gênero é a “organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade” (GROSSI, HEILBORN, RIAL, 1998, p. 115). O lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem adquirir caracterizam sua variabilidade e natureza política.

Esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hetero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras no campo científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas

identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade.

O gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. E a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais nesta perspectiva pode se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero.

Nessa direção, propomos aqui o exame da Constituição Federal de 1988 (CF) (BRASIL, CF, 2001) e das principais legislações, planos e parâmetros federais no âmbito da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, LDB, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, PNE, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, PCNs, 1997)⁶⁰. Sabemos que a análise destes documentos implica em tarefa difícil, dada a extensão, o amplo material já produzido sobre eles e a impossibilidade prática de levantar e examinar decretos e resoluções que os complementam. Assim, não pretendemos produzir uma reflexão extensa e abrangente destes documentos em todos os aspectos de suas influências no campo educacional. Optamos por um recorte menos abrangente, procurando evidenciar as contribuições e contradições que o conceito de gênero pode adicionar ao exame de algumas das principais legislações federais e reformas relativas ao campo das políticas públicas de educação.

O contexto das formulações de políticas públicas educacionais no Brasil

A Constituição Federal, a LDB, o PNE e os PCN para o ensino fundamental são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam

⁶⁰ Analisamos apenas os PCN relativos ao ensino fundamental, particularmente a Introdução e os volumes dedicados aos Temas Transversais, nos quais o gênero está em evidência.

valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante.

O desafio de compreender a lógica do conteúdo de gênero nesses documentos exige dois movimentos analíticos: um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. Em ambos os movimentos, a análise foi orientada pela perspectiva teórica de gênero visando apontar possíveis decorrências do marco normativo no acirramento e/ou na minimização das desigualdades de gênero na educação pública brasileira.

O ponto de partida para a análise das legislações que fundamentam as principais políticas educacionais no Brasil, seja da perspectiva do gênero ou não, é o contexto no qual foram negociadas e elaboradas até o momento⁶¹: as duas décadas finais do século XX, cada uma com características bem distintas.

A década de 1980 é representativa na história do Brasil como o período de abertura democrática do país. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, em 1988. Esta é sem dúvida a Constituição que melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional,

⁶¹ A análise aqui apreendida abrange as principais leis e planos federais que especificam as diretrizes nacionais das políticas públicas educacionais brasileiras elaboradas durante o final da década de 1980, a década de 1990 e o início do ano 2000. Não nos deteremos nas possíveis mudanças ocasionadas com o novo governo que agora se inicia, em 2003.

liderou a Campanha da Constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CDNM).

Contudo, os anos 1990 marcaram um período de internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, bem como a tendência de redefinição do papel do Estado. Diferentes impactos foram produzidos no campo das políticas públicas de corte social, criando dificuldades e alargando o fosso entre os chamados “primeiro” e “terceiro” mundos, ainda que sob o véu da valorização e do respeito às diferenças e peculiaridades das culturas locais. Das mais diversas formas e por variados meios, esses elementos se fizeram presentes em muitas políticas internacionais e nacionais, nos seus distintos momentos.

Com o início do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, o cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais sofre uma inflexão e cria-se uma contradição entre os objetivos de melhoria das condições de vida e da população brasileira – previstos na Constituição de 1988 – e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico.

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Collor de Mello, passa por uma breve interrupção durante o governo de Itamar Franco e é retomado com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação pública. As políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso foram cunhadas de neoliberais por apoiarem-se nos pressupostos básicos dessa corrente teórica: preconização do esvaziamento das organizações coletivas e das demandas populares, redução da esfera de responsabilidade do Estado quanto à oferta de serviços relacionados às políticas públicas sociais (ANDERSON, 1995; PEREIRA, SPINK, 1999). Sua lógica foi a de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia (SILVA JR., SGUISSARDI, 1999).

Assim, em seus dois mandatos, o governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do ministro da educação Paulo Renato de Souza, interferiu na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, LDB, 1996), dos Parâmetros

Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, PCNs, 1997) e do Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, PNE, 2001), redefinindo o eixo das políticas para a educação básica. Essa redefinição evidencia-se ao compararem-se as décadas de 1980 e 1990: uma repleta de conquistas de direitos sociais, garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal.

As mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, com a introdução de reformas neoliberais, afetaram as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, justamente no momento em que diminuem as oportunidades de emprego e de geração de renda, provocando um quadro repleto de contradições: de um lado, a conquista de direitos sociais com a promulgação da Constituição Federal de 1988; de outro, reorientações políticas que levaram à restrição dos espaços e bandeiras públicos e democráticos, a redução de questões políticas a problemas técnicos, sob o argumento de má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação de currículos⁶².

Vera Peroni (2003) assim sintetiza a redefinição das políticas para a educação básica nesse período: a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Um exemplo dessas reorientações foi a aprovação da nova LDB em dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso, mediante intervenção do governo federal. Em consonância com a nova LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os primeiros foram produzidos por equipe instituída pelo próprio MEC, constituindo-se em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema

⁶² Silva (1994); **Cadernos de Pesquisa**. (1997); Peroni (2003); Oliveira (2000).

educacional do país. O segundo foi objeto de ampla e longa discussão, já que sofreu um processo de tramitação no Congresso Nacional semelhante ao da nova LDB.

A abrangência, o caráter inédito e a grande visibilidade das reformas federais implantadas no final dos anos 1990 criaram um campo de discussão envolvendo os contestadores da matriz ideológico-doutrinária do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Não cabe aqui um exame aprofundado desse caráter e de sua marca na Nova LDB, no PNE e nos PCN do ensino fundamental, o que já foi realizado por inúmeros autores/as⁶³. A análise aqui empreendida considera como marca indelével a contradição, acima mencionada, entre a forte reorientação sob a ótica neoliberal e a defesa de várias conquistas de direitos sociais com base na Constituição Federal, mas enfatiza os aspectos das políticas educacionais concernentes à manutenção e/ou supressão das desigualdades de gênero. Para tal, faremos uma rápida retomada desses documentos, enfatizando suas principais características para, em seguida, refletir sobre seu conteúdo com base na ótica das relações de gênero.

A nova LDB (Lei n° 9394/1996)

A análise das transformações históricas na definição das políticas educacionais – que, por sua vez, refletem as redefinições do papel do Estado – tem como ponto de partida a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, em dezembro de 1996.

Lei geral sobre a educação foi defendida pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro na Carta Magna de 1934, como imprescindível para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, fruto das mudanças nas décadas de 1920 e 1930 e da pressão de educadores comprometidos com a renovação do ensino. A partir de 1934, o Congresso legislou sobre o tema, mas foi somente em decorrência da

⁶³ Entre eles cabe destacar Altmann (2001); Oliveira, Adrião (2001); Pinto (2002); Santos (2002) e Valente, Romano (2002).

Constituição de 1946 que foi enviado à Câmara Federal, em 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, aprovada em 1961 (Lei nº 4.024/1961).

A nova LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, LDB, 1996), que começa a ser debatida após a Constituição de 1988, passando por oito anos de tramitação no Congresso, revoga todos os textos legais até então em vigor. Por um lado, trata-se de conquista dos profissionais da educação e de todos os segmentos mobilizados nesse processo: entidades e movimentos ligados à educação, reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e parlamentares eleitos no início da década de 1990. Por outro, aponta sérias derrotas quanto às demandas desses setores, pois, em 1996, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases sofreu intervenção do Governo Federal, sob a coordenação do MEC, em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro⁶⁴. 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 de Deputados desde 1988 e que havia sido aprovado pela comissão do Senado em 1994. Essa inversão de prioridades retirou do debate o Projeto de Lei resultante de um longo e amplo processo de negociação com diferentes segmentos compromissados com a defesa de uma educação pública de qualidade, organizados junto ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A substituição do Projeto de Lei originário da Câmara pelo projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro possibilitou modificações sob a forma de várias emendas, mas todas elas parciais e irrisórias diante dos avanços a serem obtidos com o projeto originário na Câmara, agora substituído. Não cabe aqui uma análise minuciosa dessa lei, mas vale destacar algumas de suas principais características, sobretudo as que refletem

⁶⁴ Darcy Ribeiro foi Ministro da Educação no governo João Goulart – quando da aprovação da primeira LDB – e primeiro reitor da Universidade de Brasília; em meados de 1990 exerceu o mandato de senador pelo PDT-RJ, quando apresentou ao Senado o Projeto de LDB “Lei da Educação”, subscrito pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-DF).

avanços e recuos em relação aos direitos adquiridos na nova Constituição Federal e que servirão, posteriormente, como referência para a análise sob a ótica de gênero.

Quanto aos direitos obtidos na Constituição Federal de 1988, a nova LDB mantém, do projeto original, o direito à educação para a faixa de 0 a 6 anos, reafirmando seu caráter educativo; o acesso e permanência do trabalhador na escola (BRASIL, LDB, 1996, Art.32); o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado (BRASIL, LDB, 1996, Art.67, II); a inclusão do tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho (BRASIL, LDB, 1996, Art.63, III, IV, V); e a formação docente para técnico administrativo, direção de escola, supervisão e orientação educacional.

Quanto às diferenças em relação ao Projeto de Lei debatido desde 1988, destacam-se vários recuos. Entre eles, a indefinição quanto ao número de alunos por sala de aula (BRASIL, LDB, 1996, Art. 25), o que tem redundado na superlotação das classes e em péssimas condições para o trabalho docente, realidade distante da meta prevista no projeto original (20 alunos/sala para a educação infantil, 30 alunos/sala para o ensino fundamental e 40 alunos/sala para o ensino médio). A nova LDB também prevê a garantia de educação de jovens e adultos (BRASIL, LDB, 1996, Art.4, VIII), mas centrada apenas no ensino fundamental; após esse nível, restam aos cidadãos somente o supletivo e a educação à distância (BRASIL, LDB, 1996, Art.32, §4º). Não pressupõe a liberdade de organização e associação de estudantes e, no caso das condições de trabalho docente, reduz a proposta original de um piso salarial nacional para a pulverização de diferentes pisos salariais municipais e estaduais (BRASIL, LDB, 1996, Art. 67, III).

O Plano Nacional de Educação aprovado (Lei n° 10.172/2001)

Desde a Constituição de 1934, um artigo específico (Art. 150) declara como competência do Estado a definição de um Plano Nacional de Educação: “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do País”. Essa inclusão foi fruto de reivindicação de um grupo de educadores brasileiros da década de 1920.

Todas as Constituições posteriores, com exceção da de 1937, incorporam a proposta de um Plano Nacional de Educação. Porém, o primeiro Plano surgiu efetivamente em 1962, elaborado sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). Tratava-se de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos. Essa proposta sofreu alterações em 1965, dentre as quais o incentivo à elaboração de planos estaduais. Em 1966, foi realizado um Plano Complementar de Educação que trouxe importantes modificações, sobretudo na distribuição de recursos federais, cursos profissionalizantes e proposta para erradicação do analfabetismo. Em 1967, nova proposta de lei ressurgiu, foi discutida em encontros nacionais de planejamento, mas não chegou a se concretizar. Com a Carta Constitucional de 1988 (Art. 214) foi finalmente instituída com força de lei a obrigatoriedade de um Plano Nacional de longo prazo. A nova LDB também define que a União elabore um Plano Nacional de Educação (BRASIL, LDB, 1996, Art. 9).

Sua definição, no entanto, não ocorreu sem conflitos e disputas. Ainda que coubesse à União em parceria com os estados e municípios (BRASIL, LDB, 1996, Art. 9) elaborar um Plano Nacional de Educação – e encaminhá-lo para aprovação pelo Congresso Nacional no prazo de um ano, após a publicação da nova LDB (Art. 87, §1º) –, os governos daquele período não o fizeram.

Com a expectativa de que o Plano Nacional de Educação fosse resultado de ampla discussão com a sociedade civil, setores organizados junto ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sistematizaram as primeiras diretrizes educacionais para sua elaboração, durante o I Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONED, 1996), em Belo Horizonte, em julho e agosto de 1996. Com a aprovação da nova LDB, acelera-se o processo de elaboração do Plano e, em 9 de novembro de 1997, é consolidado o “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”, durante o II Congresso Nacional de Educação (CONED, 1997), realizado também em Belo Horizonte.

Em 1998, o deputado Ivan Valente apresentou ao Plenário da Câmara dos Deputados o Plano elaborado no II CONED, então transformado no Projeto de Lei nº 4.155/1998, que passou a ser debatido na Comissão de Educação da Câmara Federal.

Entretanto, a União não apoiou a discussão da proposta apresentada e submeteu à apreciação outro Plano Nacional de Educação.

Essa estratégia inusitada fez com que o PNE proposto pelo governo tramitasse como anexo ao “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”, sob o número 4.173/1998. Mas por pouco tempo, já que a tramitação dos dois Planos no Congresso Nacional sofreu substituição semelhante à tramitação do Projeto de Lei relativo à nova LDB. Após incluir parcialmente trechos introdutórios do “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”, o PNE apresentado pelo MEC passou a ser o Plano Nacional de Educação aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. Em 9 de janeiro de 2001 o Presidente da República sancionava – com nove vetos – a Lei nº 10.172/2001, aprovando o PNE já ratificado pela Câmara (VALENTE, ROMANO, 2002).

Cabe destacar alguns dos aspectos que distinguem o PNE “proposto pela sociedade brasileira” do Plano Nacional de Educação aprovado (proposto pelo MEC), pois servirão, posteriormente, como referência para esta análise. Trata-se de dois projetos opostos, o que fica evidenciado no tema do financiamento, como ressaltam Ivan Valente e Roberto Romano (2002). O Plano do MEC enfatiza basicamente o ensino fundamental, não provendo os demais níveis escolares com propostas detalhadas e, principalmente, com previsão de recursos financeiros, enquanto o “PNE: Proposta da Sociedade Brasileira” destacava a gestão democrática, a previsão de recursos financeiros em todos os níveis e modalidade de ensino:

Ignorando a necessidade de ampliar o dispêndio em educação, o Executivo fecha os olhos para a experiência de países que venceram o desafio educacional (investiram maciçamente – o Japão, por exemplo, gastou 14% do PIB, no imediato pós-guerra). (VALENTE, ROMANO, 2002, p. 103)

Enfatizando a limitação ao ensino fundamental e a não ampliação dos recursos, Valente e Romano (2002, pp. 106-7) assim sintetizam o caráter do PNE:

Os vetos impostos ao que foi aprovado no parlamento ilustram o caráter inócuo que a atual administração federal atribui ao PNE. [...] O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. [...] este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções. Os vetos que FHC impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiraram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos.

As demandas relativas à supressão das desigualdades de gênero também não ficaram imunes ao processo de substituição do Plano Nacional de Educação elaborado pela sociedade civil. Ao comparar as diretrizes gerais da proposta da sociedade brasileira (PL nº 4.155/1998) com os Objetivos e Prioridades (Item 2, seção I – Introdução) do Plano Nacional de Educação aprovado, Valente e Romano destacam a ausência de qualquer menção à diversidade, às diferenças, entre elas as concernentes às relações de gênero⁶⁵, enquanto o “PNE: Proposta da Sociedade Brasileira” buscava:

Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira. (CONED, 1997, p. 23)

Se nesse momento já se percebe no texto certa preocupação com a diversidade, logo na Introdução do mesmo documento (p. 2) vemos a defesa da importância de garantir a inclusão de “grupos tidos como minoritários – negros, índios e homossexuais”.

Muitos são os aspectos que, comparados os dois Planos, fazem do PNE do MEC uma carta de intenções, no dizer de Valente e Romano (2002). Para cada um deles, poderia ser empreendida uma longa análise, mas a proposta é procurar desvelar se o documento contemplou a questão de gênero na educação e como o fez. Os itens que se seguem, após a apresentação dos PCN, tentarão dar conta desta tarefa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

Ao final de 1995, a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (PCN) foi encaminhada para consulta e avaliação a professores de diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais. Dessa consulta resultou uma série de

⁶⁵ A questão de gênero aparece citada somente em alguns tópicos específicos, mencionados a seguir.

pareceres, que foram discutidos pela Secretaria do Ensino Fundamental de todos os estados e com base nos quais o MEC reelaborou a versão anterior, encaminhando a nova versão ao Conselho Nacional de Educação para futura deliberação.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental foram publicados logo após a aprovação da nova LDB, constituindo referência nacional para o ensino fundamental⁶⁶. Tal documento, em consonância com a nova LDB, confere maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, configurando – como o próprio nome diz – apenas uma referência e, portanto, não se impondo como uma diretriz obrigatória. Mesmo assim, pretende estabelecer uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores(as), a análise e compra de livros e outros materiais didáticos e a avaliação nacional (BRASIL, PCN, 1997, v. 1, p. 36). Na concepção do MEC, trata-se, pois, de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país.

Os PCN têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, contextualizando-a em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais parâmetros e as práticas já existentes nas instituições.

A análise dos PCN (BRASIL, PCN, 1997) está restrita aos dez primeiros volumes, correspondendo à Introdução aos parâmetros, seis volumes dedicados às áreas específicas e três volumes que tratam dos *Temas transversais* para o ensino fundamental. Vamos nos deter especificamente na Introdução aos PCN, no volume 8 (*Apresentação dos Temas Transversais e Ética*), no volume 9 (*Meio Ambiente e Saúde*) e no volume 10 (*Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*). Priorizamos esses volumes na análise porque concentram as temáticas relativas às relações de gênero.

⁶⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCN, 1999) foram publicados e distribuídos às escolas em 1999.

A CF/1988, a nova LDB e o PNE: o gênero velado

A forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na nova LDB e no Plano Nacional de Educação do MEC, segue três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, a certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece – timidamente – em alguns tópicos.

Referência a gênero: linguagem

Chama a atenção aqui a linguagem utilizada ao longo dos documentos para nomear os indivíduos de ambos os sexos, com ênfase na forma masculina:

“É facultado às universidades admitir *professores, técnicos e cientistas estrangeiros*, na forma da lei.” (BRASIL, CF, 2001, Art. 207 § 1º, grifos meus)

“Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de *alunos e o professor...*” (BRASIL, LDB, 1996, Art. 25, grifos meus)

“Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos *trabalhadores* à assistência gratuita a seus *filhos* e dependentes em creches e pré-escolas.” (BRASIL, PNE, 2001, Educação Infantil, p. 16, grifos meus)

A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, *alunos, pais, professores* e demais *trabalhadores* da educação.” (BRASIL, PNE, 2001, Ensino Fundamental, p. 21, grifos meus)

Referimo-nos aqui a um tipo especial de linguagem, a escrita, que exclui demais formas de comunicação como a linguagem visual, auditiva, tátil ou, ainda, outras mais complexas, constituídas ao mesmo tempo de elementos diversos. Sabemos que, em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra. A linguagem enquanto sistema de significação é expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. É exatamente isso que as frases desses documentos nos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em

textos que tratam de direitos – não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico.

Tal androcentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma linguística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade.

Não se trata da defesa de um texto que mantenha necessariamente o uso “o/a” (o que dificulta a leitura), mas da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos, pois, se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica.

Referência a gênero: a questão dos direitos

A segunda forma de referência ao gênero diz respeito justamente à questão dos direitos, na qual as relações de gênero podem estar subentendidas, embora de modo velado.

Se na Constituição Federal de 1988 podemos distinguir alguma menção explícita aos direitos relativos às diferenças entre os sexos – como é o caso da defesa do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, *sexo*, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, CF, Art. 3º, IV, grifo meu) –, o mesmo não se pode dizer quando se trata da educação. O androcentrismo característico da forma como se refere a alunos e professores, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente, soma-se à ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro.

Não há nenhuma referência à palavra gênero na Constituição Federal de 1988, o que também se deve ao contexto da época. Naquele momento gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso. Até mesmo entre as feministas daquele período a distinção entre sexo e

gênero estava ainda sendo forjada. Assim, quando tratamos da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reportamo-nos a qualquer alusão às mulheres e a seus direitos, ou a diferenças entre os sexos.

Mesmo considerando os limites teóricos e políticos da referência à questão de gênero no momento da elaboração da Constituição Federal de 1988, notamos que em seus artigos sobre educação as restrições se acentuam, assim como na LDB (BRASIL, LDB, 1996) finalizada quase uma década depois. Mas não impede que, ao levantarmos o véu, nos deparemos com algumas reivindicações de interesse para as mulheres e/ou para a igualdade de gênero. É preciso ler nas entrelinhas dessas Leis para ver, na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero, como é o caso do direito à educação das crianças pequenas, para além do cuidado e da assistência.

Quanto à *defesa da educação como um direito*, é na proteção da cidadania, da liberdade, da solidariedade e da tolerância que podemos entrever as reivindicações e demandas de gênero no Capítulo III da CF1988 – Da Educação, da Cultura e do Desporto:

“A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento* da pessoa, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, CF, 2001, Art. 205)

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de *solidariedade* humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento* do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, LDB, 1996, Art. 2º)

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – *igualdade* de condições de acesso e permanência na escola; [...] IV – respeito à *liberdade* e apreço à *tolerância*.” (BRASIL, LDB, 1996, Art. 3º, I e IV)

É clara a defesa da educação como direito nessas leis, e essa é uma das características da expansão da educação, que se tornou “um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

Poderíamos supor, como decorrência, que a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos, apesar de velada a necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas

relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional.

O não detalhamento das definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero pode acarretar mais discriminação. Este é o caso, por exemplo, da menção à tolerância. De um lado, tê-la como princípio do ensino significa admitir modos de pensar, agir e sentir que diferem entre indivíduos ou grupos determinados, políticos ou religiosos, o que amplia a possibilidade do exercício da cidadania na formação docente e nas relações escolares. Na ótica de gênero, isso poderia significar tolerância quanto ao aborto, quanto às diferentes formas de constituição familiar e de orientação sexual de professores(as) e alunos(as). Mas a menção à tolerância pode também restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar, desculpar e ser magnânimo diante de situação que apresente divergências e implique o convívio com as diferenças de gênero – que, nesta segunda opção, seriam necessariamente transformadas em desigualdades (SCOTT, 1992).

É também possível ler nas entrelinhas da Constituição Federal de 1988 e da LDB a afirmação da *educação das crianças pequenas para além do cuidado*. O reconhecimento da maternidade como uma função social tem como principal decorrência para a educação a defesa do dever do Estado com a educação escolar pública e, de modo inédito, com a educação infantil (atendimento educacional a crianças desde o nascimento até 6 anos em creches e pré-escolas). É na Constituição Federal (BRASIL, CF, 2001, Art. 208, IV) que a educação infantil é reconhecida como um direito da criança pequena à educação, o que é mantido pela LDB (BRASIL, LDB, 1996, Art. 4º, IV). Ambas as leis apresentam o mesmo texto: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Mas essa pequena menção tem grande contribuição para a educação infantil, uma vez que estende o direito à educação para a faixa etária das crianças menores de 4 anos e introduz a concepção de que as instituições a ela relacionadas devem ser educativas e não meramente assistenciais.

A integração da creche e da pré-escola no sistema educacional é fruto da luta do movimento de mulheres no Brasil que, nos anos 1970, passou a incorporar uma série de demandas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres também na vida privada. É assim que o feminismo brasileiro vê contemplada na lei a proposta da

creche como aparato educacional e a ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos de trabalhadores homens e para toda a faixa de zero aos seis anos. Nesse sentido, a LDB mantém uma conquista da própria Constituição de 1988, ao ampliar as definições legais de criança e de infância, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos: a criança pequena.

Mas o cenário educacional, com suas reformas neoliberais, também impede que se desvele o gênero nessa lei, ao não garantir fontes de recursos para a educação. A proposta de criação do salário-creche⁶⁷ foi derrotada no processo de votação da LDB nos anos 1990. Essa derrota foi agravada pelas regras de financiamento da educação, especialmente por meio do mecanismo que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Trata-se de uma medida do governo federal que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, CF, 2001), no sentido de enfatizar o ensino fundamental como principal alvo de recursos da educação nacional, em detrimento da educação infantil e da alfabetização de jovens e adultos.

Referência a gênero: ambiguidades

A terceira forma de referência ao gênero pode ser percebida no Plano Nacional de Educação. Nele, a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece em alguns tópicos.

O texto do PNE apresentado pelo MEC, aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados e sancionado pelo Presidente da República, considera de algum modo a Constituição Federal no item que se refere à igualdade de direitos, sem

⁶⁷ O salário-creche, proposta derrotada no processo de votação da LDB, previa mecanismo semelhante ao do salário-educação, segunda maior fonte de verbas para a educação pública. Trata-se de uma contribuição social devida pelas empresas, e destinada à educação fundamental, regular ou supletiva, de funcionários ou seus filhos. São recolhidos 2,5% da folha de pagamentos de empresas com mais de 100 funcionários aos cofres públicos com aplicação vinculada à educação básica. O salário-creche previa recolhimento de 1%, visando a viabilização da educação infantil.

distinção de raça, cor, idade ou sexo, mas não encontramos menção a gênero em seus objetivos gerais. O tópico sobre educação infantil também não aborda a questão de gênero em momento algum, quando estudos mostram que nessa fase de socialização os estereótipos de gênero tendem a se instituir. Trata-se de uma fase fundamental da socialização das crianças, momento privilegiado em que as diferenças de sexo e gênero deveriam ser trabalhadas por educadoras e educadores.

É a leitura de todos os seus aspectos posteriores, em tópicos específicos, que descobre o gênero – inicialmente oculto. Assim, a forma como a questão de gênero aparece em itens que tratam das discriminações significa um avanço em relação ao Plano Nacional de Educação anterior e também à LDB.

No tópico que trata dos *Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental* (BRASIL, PNE, 2001, p. 23), por exemplo, o PNE aprovado preocupa-se em estabelecer, como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (criado pelo MEC), a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. Trata-se de uma pequena menção entre os 30 itens que constam dos objetivos e metas do PNE aprovado para o ensino fundamental, mas de significativa importância e de grande repercussão entre as práticas de avaliação e adoção de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras.

A preocupação com as questões de gênero aparece novamente no tópico referente às *Diretrizes do Ensino Superior*, ao se definir, em seus objetivos e metas (BRASIL, PNE, 2001, item 12), a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Mais adiante, o tópico sobre *Financiamento e Orçamento do Ensino Superior* estabelece (BRASIL, PNE, 2001, item 31) a inclusão de questões relevantes para a formulação de políticas de gênero nas informações coletadas anualmente por meio do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos. Entre elas, previu-se o trancamento

de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivado por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.

Nas diretrizes que ordenam a Formação dos Professores, o PNE aprovado reafirma a inclusão “das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação”.

Mas o principal deslize em termos de gênero ocorre quando o PNE trata do acesso de meninas e meninos ao ensino fundamental, uma vez que não desenvolve em seu diagnóstico as consequências diferenciadas para meninas e meninos quanto à permanência nesse ensino. Logo nas primeiras páginas, ao apresentar um diagnóstico sobre o ensino fundamental, o PNE do MEC descreve:

A distribuição das matrículas quanto ao gênero está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso país essa questão não requer correções. (BRASIL, PNE, 2001)

De fato, as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na rede de ensino fundamental, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, muito menos das metas e objetivos do PNE aprovado. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental.

Quando se trata de cumprir o propósito de universalização da educação, a garantia de acesso à escola surge como a meta central em muitas das políticas voltadas para o ensino fundamental. A política de acesso vem no bojo das demandas internacionais que pautam a elaboração das políticas públicas de educação e percebem nesse aspecto – isto é na igualdade numérica de acesso à escola – a principal forma de superar as desigualdades de gênero.

No Brasil, a democratização do acesso à educação ainda é parcial. Convive-se com taxas importantes de analfabetismo, em torno de 11,4% para mulheres e 11,7% para homens (BRASIL, IBGE, 2003). Além disso, uma parcela significativa da população brasileira está excluída do processo de escolarização básica e crianças em idade incompatível frequentam creches e pré-escolas. Nessa direção, é preciso considerar o fluxo escolar, que apresenta estrangulamento equivalente para ambos os

sexos decorrentes de reprovação e evasão escolar. Em média, um/a brasileiro/a necessita de 10,4 anos para concluir as oito séries do ensino fundamental, o que significa uma taxa de eficiência de 0,78 (MEC/INEP, 2000, p. 82, apud CEDAW, Relatório Nacional Brasileiro, 2002, p. 145).

O analfabetismo entre as mulheres com 50 anos ou mais apresentou em 2003 uma taxa de 27,7%, enquanto que essa taxa entre os homens é de 23,7%, refletindo dificuldades de um amplo alcance das políticas de alfabetização de adultos que levem em conta as desigualdades de gênero e as especificidades de idade.

Quando se trata do ensino fundamental, porém, os desafios são outros ao introduzirmos a perspectiva de gênero. Trata-se de compreender um quadro complexo que exige a intersecção entre acesso e permanência de meninas e meninos com tendência para maior entrada e melhor desempenho das meninas. Essa deveria ser a tarefa que se poderia esperar do Plano nacional de Educação, infelizmente não cumprida a contento.

Ao afirmar, com base apenas no “equilíbrio” numérico de matrículas entre os sexos, que não há correções a serem feitas quanto às desigualdades de gênero, o PNE – importante documento que prevê a política nacional para a educação nos próximos dez anos à sua aprovação – exime-se de fazer em seu diagnóstico uma análise que problematize essa paridade numérica entre os sexos, ignorando importantes disparidades não só no acesso, mas também ao longo da trajetória escolar. Esta análise poderia ressaltar, por exemplo, que o “equilíbrio” estatístico entre meninas e meninos na distribuição das matrículas oculta a tendência crescente de fracasso de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental (CARVALHO, 2001; BRITO 2004; FRANCO, 2001).

As meninas e mulheres tinham 5,9 enquanto meninos e homens 5,6 anos de estudo em 1999 (BRASIL, PNAD, 1999). Segundo informações do Censo Escolar – Sinopse estatística da educação básica, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, MEC/INEP, 2003), em 2003 o número bruto de matrículas no ensino fundamental era de 17.593.378 para os meninos e 16.845.371 para as meninas, indicando que 48,91% das matrículas nesse nível são femininas. Esse mesmo equilíbrio se manteve quando focamos apenas nas matrículas de 1ª a 4ª série, com 47,71% de

femininas. Quando buscamos informações sobre a diferença entre os sexos na continuidade dos estudos nesse nível de ensino constatamos, contudo, que as matrículas entre 5ª e 8ª séries registram 50,36% para as meninas (BRASIL, MEC/INEP, 2003). Essa pequena vantagem para a população feminina soma-se à grande maioria masculina indicada para classes de aceleração, voltadas para a recuperação de conteúdos a quem apresenta dificuldade de aprendizagem (CARVALHO, 2001, 2002; FRANCO, 2001). Além disso, dados do MEC/INEP vêm mostrando que as mulheres são ainda mais numerosas a partir no ensino médio: 54,10% do total de estudantes que concluíram o ensino médio em 2003 eram do sexo feminino (BRASIL, MEC/INEP, 2003).

O fracasso escolar de meninos também se expressa nos números relativos ao analfabetismo juvenil. Estudos ressaltam os garotos como principais protagonistas das taxas de analfabetismo e repetência. Dos 18,5% dos jovens do sexo masculino e 12,8% das garotas entre 15 e 24 anos eram analfabetos funcionais em 2000. Esta situação se reflete também nos índices de analfabetismo absoluto. Na faixa etária entre 15 e 19 anos, eram analfabetos em 1999 mais de 5% dos rapazes e apenas 2,5% das moças (BRASIL, PNAD, 1999). Mesmo na Região Nordeste, que abriga quase o dobro de analfabetos na faixa etária acima de 15 anos, a maioria dos jovens em situação de fracasso escolar é do sexo masculino.

Cabe ainda ressaltar que essa é uma realidade das novas gerações de meninas e mulheres que começam a reverter uma situação histórica de analfabetismo. Até recentemente, os homens tinham mais tempo de estudo (pouco mais de dois anos) que as mulheres. Nas últimas quatro décadas, esta situação mudou.

Entretanto, esse quadro mostra que para levar em conta as desigualdades de gênero não basta garantir um lugar, um assento para meninas e mulheres nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio. A redução da desigualdade de gênero somente pelo acesso escolar pode esconder o fracasso que atinge diferentemente meninos e meninas.

A tendência é atribuir o fracasso dos meninos à socialização voltada para o trabalho e à realidade econômica. A interrupção dos estudos seria consequência da exploração do trabalho infantil masculino remunerado (CARVALHO, 2001). A maior permanência e o desempenho superior das meninas são, por sua vez, atribuídos à

suposta melhor adaptação ao universo escolar. A literatura sobre esse assunto frequentemente afirma que os meninos seriam mais indisciplinados, mais desorganizados. As meninas teriam um comportamento propenso à cultura escolar que favorece o desempenho escolar. Alguns desses estudos apontam a organização familiar e a socialização primária feminina como responsáveis por certo tipo de conduta das meninas. Certas características seriam valorizadas pela escola (passividade, obediência, calma, silêncio, ordem, capricho e minúcia) (SILVA et al., 1999). Por outro lado, estudos têm atribuído o melhor desempenho das meninas ao fato de a escola representar um local propício à socialização feminina, além de ser um local de lazer, supostamente mais igualitário do que o espaço familiar (ENGUITA 1996; ROSEMBERG, 1990).

Nenhuma dessas explicações foi suficientemente aprofundada. As estatísticas sobre o trabalho infantil são precárias e incapazes de incluir algumas formas femininas de trabalho infantil, como o trabalho doméstico muitas vezes não remunerado. Ao comentar a possível relação entre desempenho escolar e trabalho infantil, Marília Carvalho (2003) pondera que os meninos estão presentes no trabalho infantil remunerado, mas o trabalho doméstico acolhe, sem sombra de dúvidas, uma maioria feminina em distintas faixas etárias. Seriam necessárias mais pesquisas que explorem o trabalho infantil (doméstico e remunerado) e seus efeitos no processo de escolarização de meninos e meninas.

A produção sobre fracasso escolar e sua interface com as desigualdades de gênero é ainda incipiente. Estudos mostram a existência de uma relação entre as masculinidades e feminilidades e o melhor e pior êxito escolar de cada um dos sexos, que pode ser intensificado conforme o pertencimento social e racial. Rosemeire dos Santos Brito (2004), por exemplo, constata que meninos de uma escola pública com comportamentos expressivos de certo tipo de masculinidade contrária às normas escolares tendiam ao insucesso escolar. Os que apresentavam um padrão masculino fundamentado na razão e que pertenciam aos setores médios intelectualizados apresentavam maior chance de êxito escolar. Estudos como esse reforçam a importância de agregarmos à análise sobre o fracasso escolar informações que remetam às diferentes expectativas docentes quanto ao comportamento de meninas e meninos, associados aos indicadores de classe e raça.

O suposto melhor aproveitamento das meninas merece ser também problematizado. Pesquisa desenvolvida por Edna de Oliveira Telles (2005) mostra que quase a metade das meninas de uma 4ª série do ensino fundamental na cidade de São Paulo apresentava dificuldades de leitura e escrita. As estatísticas confirmam essa constatação. Em menor escala, as meninas também fracassam. Os efeitos de uma história de insucesso escolar são ainda mais perversos para as repetentes. O mau rendimento escolar reforça o estereótipo de que não existe um espaço para as mulheres no saber. Nesse sentido, a reprovação dos meninos pode ser entendida por professoras(es) como “coisa de moleque, coisa da idade, rebeldia”, ao passo que do lado das meninas tal resultado pode expressar “burrice, incompetência, não dá pra coisa, resta-lhe apenas o lar” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 45).

Essas informações estão disponíveis há vinte anos, mas como ressalta Marília Carvalho (2003), não chegam aos cursos de formação e aos formuladores de políticas educacionais. Não se pode esquecer o papel das políticas públicas de educação na formação docente e na organização da própria escola para reverter qualquer processo que discrimine meninos e meninas em sua trajetória escolar. De modo geral, a escola e as profissionais da educação estão pouco preparadas para lidar com a diversidade de gênero. Tampouco nossos gestores e formuladores de políticas têm apresentado sensibilidade e compromisso com questões de gênero que envolvem o ingresso, a permanência e o desempenho de meninas e meninos no ensino fundamental, assim como a exclusão de meninos e garotos desse mesmo ensino.

Nesta perspectiva, trazer à tona as questões de gênero em um plano nacional que deve servir de base para as políticas educacionais brasileiras leva a três ponderações. Em primeiro lugar, as relações de gênero ficam, na maioria das vezes, subsumidas ao discurso geral sobre direitos e valores. Podemos, pois, avaliar a referência aos direitos humanos e à abertura para as demandas organizadas nas políticas públicas como algo positivo. E isso nos leva a uma segunda consideração. A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas, como no caso do PNE, não as mencionam e quando o fazem não exploram em todos os temas e currículos os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e do cotidiano escolar. Infelizmente, pouco se sabe sobre a efetividade do PNE

nas escolas. Não há estudos de avaliação de mudanças na prática pedagógica dos professores a partir desse Plano. Sabe-se, no entanto, de iniciativas isoladas, de parcerias entre secretarias municipais ou estaduais de Educação, ONGs e universidades, que resultam em cursos de formação, oficinas e produção de material didático.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: o gênero (des)velado

Os Parâmetros Curriculares Nacionais como um todo e aqueles que tratam do ensino fundamental, em especial, fogem à regra da dissimulação. É nesses documentos que as questões de gênero aparecem, evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. É também uma inovação a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde junto aos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas.

Nesse sentido, os PCN do ensino fundamental realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. Coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, os PCN trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania e apresentam como maior inovação a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social. O documento adota como eixo norteador o desenvolvimento de capacidades de alunas e alunos, processo esse em que os conteúdos curriculares devem atuar como meios para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, e não como fins em si mesmos. Não se trata de negar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, mas sim de incluir na pauta educacional temas relacionados diretamente ao exercício da cidadania. Como a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento, a proposta é de integrá-los às distintas áreas curriculares. Mas o processo de tornar visível a presença latente do gênero nos PCN não é linear, oscilando entre a timidez e o desvelamento.

Na introdução aos PCN (BRASIL, PCN, 1997, v. 1, pp. 21-2) há menção explícita a diferenças de gênero. Ao observar a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade no Brasil de 1960 a 1990, ressalta-se que a situação é grave no que concerne ao número médio de anos de estudos. Mas a grande oscilação desse indicador é atribuída à variável cor, destacando-se “relativo equilíbrio do ponto de vista do gênero”. Incorre-se aqui no mesmo equívoco já apontado no PNE do MEC (de mencionar equilíbrio quanto ao *ingresso* de meninos e meninas na escola, sem aludir às alterações na distribuição por sexo ao longo do percurso escolar). Outro equívoco refere-se ao uso do termo “gênero” no cabeçalho de uma tabela de número médio de anos de estudos (BRASIL, PCNs, 1997, v. 1, p. 21), em vez de “sexo”; é na análise dos dados que carece ser adotada a perspectiva de gênero, de modo a iluminar as diferenças e semelhanças percebidas entre os sexos.

Mais adiante, ao defender a “necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade” (BRASIL, PCNs, 1997, v. 1, p. 98), o documento aponta que o professor pode interferir na organização dos alunos (e das alunas) em grupos de trabalho, uma vez que ela pode ser diferenciada:

“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.” (grifo meu)

Essa pequena menção, rica em possibilidades sobre afinidades, equilíbrio e afetividade entre meninos e meninas, não é explorada, aparecendo sem maiores questionamentos ou reflexões.

O acanhamento no tratamento das questões de gênero aparece ainda mais acentuado nos seis volumes dedicados às áreas específicas; a preocupação com essas questões só reaparece nos volumes destinados aos assim denominados “*temas transversais*”. Nas orientações para o tratamento de todos os temas transversais – *Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* – somente quando se referem a este último tema é que o gênero é de fato explorado. Logo na apresentação aos temas (BRASIL, PCNs, 1997, v. 8), ao resumir o tratamento a ser dado à *Orientação Sexual*, esclarece-se que esta não se restringe a um trabalho terapêutico, pois

deve focar as “dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade”; propõem-se três eixos para nortear a intervenção do professor: “Corpo Humano, **Relações de Gênero** e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, PCNs, 1997, v. 8, pp. 31-4, grifo meu). Quanto ao eixo Relações de Gênero, já fica claro, nessa Apresentação, que ele “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, PCNs, 1997, v. 8, p. 35).

Na alusão aos demais temas, a referência ao gênero é sutil e escassa; esse é o caso, por exemplo, dos conteúdos de ética. Nesse documento (BRASIL, PCNs, 1997, v. 8) aparece alguma referência às questões de gênero apenas no bloco de conteúdos dirigidos ao “respeito mútuo”⁶⁸. Ao todo, dos quinze conteúdos específicos abordados, apenas dois fazem referência às questões de gênero:

“as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões; [...] o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura.” (BRASIL, PCNs, 1997, v. 8, pp. 101-4)

Desse modo, podemos perceber que também no texto sobre ética a timidez já apontada permanece, quando a questão de gênero recebe tratamento apenas superficial.

É então no volume 10 que encontramos explicitamente a definição do conceito de gênero e dos objetivos a ele relacionados para o ensino fundamental. O volume está dividido em dois grandes tópicos: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Este último subdivide-se em duas partes, a primeira trazendo reflexões acerca de sexualidade na infância e na adolescência e sua pertinência nas relações escolares, terminando por apontar os objetivos gerais desse Tema para o ensino fundamental. A segunda parte explicita os conteúdos da Orientação Sexual, divididos em três blocos:

- Corpo: matriz da sexualidade (BRASIL, PCNs, 1997, v. 10, pp. 139-43).
- Relações de gênero (BRASIL, PCNs, 1997, v. 10, pp. 144-6).

⁶⁸ A Apresentação dos Temas Transversais (BRASIL, PCN, 1997, volume) traz 4 blocos: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade.

- Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, PCNs, 1997, v. 10, pp. 146-9).

Com exceção do tópico dedicado à Orientação Sexual, encontramos uma referência à articulação entre a pluralidade cultural e as questões de gênero, “que trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais”, chamando atenção para “práticas sedimentadas social e culturalmente que desprezam, com frequência, novas possibilidades que se abrem para os homens, em termos de comportamentos mais responsáveis e participativos em relação às mulheres e a seus filhos” (BRASIL, PCNs, 1997, v. 10, p. 25). Essa é uma das únicas menções que destacam o tratamento de gênero no bloco denominado Corpo: matriz da sexualidade.

Mas é no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganha grande relevo. Assumem-se como objetivos “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, PCNs, 1997, v. 10, pp. 144-6). Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (BRASIL, PCNs, 1997, v. 10, p. 145).

Ponderações e desafios no (des)velamento do gênero nos PCN

A compreensão das relações de gênero, de como elas se constroem e se estabelecem em nossa sociedade, é fundamental para qualquer proposta de organização curricular. Assim, não resta dúvida sobre a grande contribuição das reflexões acerca das relações de gênero nos Temas Transversais, especialmente no volume 10.

Contudo, vale ainda indagar sobre o modo como os próprios conteúdos de gênero foram tratados nessas reflexões e sobre suas consequências para o currículo

escolar. Nessa perspectiva, salta aos olhos o destaque dado ao tema da sexualidade, explorado nos PCN do ensino fundamental no tópico Orientação Sexual. Em nosso entender, a própria relevância dada à sexualidade necessita ser problematizada, pois há aqui uma inversão: as questões relativas ao gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco específico. Assim, chama atenção a divisão da “Orientação Sexual” nos três blocos anteriormente mencionados, causando estranheza a separação proposta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Para exemplificar a separação entre a problemática de gênero e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, destacamos os itens referentes aos conteúdos que devem ser tratados por professoras(es) no desenvolvimento de seu trabalho:

“o conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis; a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da AIDS; a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos; [...]; o conhecimento e a adoção de jornais e revistas; o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo; o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS; o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS. (BRASIL, PCNs, 1997, v. 10, pp. 148-9)

Assim, a inclusão da Orientação Sexual no currículo escolar aparece, nesse item, articulada com ênfase à “*promoção da saúde* das crianças e dos adolescentes” e às “*ações preventivas* diante de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, PCNs, 1997, v. 10, pp. 148-9, grifos meus). 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 de 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. A forte ênfase nas doenças sexualmente transmissíveis e na necessidade de sua prevenção tem como consequência, nos Temas Transversais dos PCN voltados para o Ensino Fundamental, a sujeição ou subordinação da temática de gênero ao trinômio corpo/saúde/doença, posto que não privilegia a problematização de questões relacionadas às posturas, crenças, aos tabus e significados masculinos e femininos associados à Orientação Sexual – justamente explicitados na Introdução aos PCN, como mencionado. Ou seja, a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema circunscrito à saúde pública⁶⁹.

Considerações finais

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental representam, dentre os documentos analisados, um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (BRASIL, PCN, 1997, v. 10, II Parte, pp. 144-6), nos quais é mencionado em várias páginas. Os PCN, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual.

Nessa perspectiva, trazer à tona o (des)velamento das questões de gênero nas atuais políticas educacionais brasileiras aponta para duas últimas considerações.

Em primeiro lugar, as relações de gênero ficam, nas leis e documentos aqui analisados, subsumidas ao discurso geral sobre direitos e valores. Podemos, pois, avaliar a referência aos direitos humanos e a abertura para as demandas organizadas nas políticas públicas como algo positivo. No entanto, não podemos deixar de mencionar a falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates.

⁶⁹ Sobre uma análise da concepção de sexualidade presente nos PCN ver Altmann (2001).

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar.

Ultrapassar esses limites do tratamento dado pelas legislações, planos e programas federais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação implica ressaltar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do PNE e dos PCN do ensino fundamental, mas também significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo, e às vezes reducionista, que os significados de gênero assumem nos documentos aqui examinados.

Capítulo 8.

Gênero na educação básica: quem se importa?

Análise de documentos de políticas públicas no Brasil⁷⁰

Serão apresentadas aqui algumas das conclusões de pesquisa sobre a ótica de gênero nas principais leis e documentos que orientaram as reformas da educação pública brasileira no período de 1998 a 2002 no Brasil. Para isso, foram selecionados como objeto de estudo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, CF, 2001); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, LDB, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, PNE, 2001); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, PCNs, 1997). Foram realizadas entrevistas com profissionais atuantes na elaboração e crítica dessas políticas públicas, além de análises de outros estudos e documentos pertinentes ao tema.

Procuramos evidenciar o modo como as políticas públicas de educação trataram a inclusão da perspectiva de gênero nos níveis de ensino infantil e fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante denominado RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (doravante denominados PCN), uma vez que a Constituição Federal, a LDB e o PNE foram discutidos em outros artigos (VIANNA, UNBEHAUM, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, ARAÚJO, 2003).

⁷⁰ Texto originalmente publicado em **Educação & Sociedade**, v. 28, 2006, em coautoria com Sandra Unbehaum. A análise a que este texto se refere integra investigação mais ampla, denominada **Latin American Public Policies in Education from Gender Perspective**, coordenada pela Profa. Dra. Nelly Stromquist, e examina dados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Brasil, por mim coordenada, contando com o financiamento da Função Rockefeller e do CNPq.

O contexto da inserção do gênero nas políticas educacionais

O levantamento e análise das leis, decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990 mostram que, no Brasil, a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como, por exemplo, nas áreas da saúde e do trabalho.

Certamente, a Constituição Federal de 1988 ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2001, CF, Art. 3). Porém, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores (VIANNA, UNBEHAUM, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, ARAÚJO, 2003). Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero. Questões como estas mostram que houve avanços, ainda que tímidos, mas que se constituem em terreno fértil para mudanças mais efetivas, não restritas unicamente à garantia de acesso igual a meninos e meninas.

A ampliação dos direitos foi consagrada na Constituição brasileira, consolidou-se ao longo da década de 1990 até 2002 e encontrou em documentos internacionais uma importante fonte de inspiração e pressão para ampliar as demandas dos direitos de gênero no Brasil, quando se trata das políticas públicas de educação.

É necessário retomar, ainda que rapidamente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em março de 1990 (AMB, 2000). O evento foi convocado e financiado pelo Banco Mundial (BM), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento – PNUD⁷¹ (DE TOMMASI, 1996). Segundo seus patrocinadores a Conferência objetivou a melhoria da qualidade da educação (primária) e o incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento, além de representar um fórum para discutir problemas e proposições para a educação, sistematizadas no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As recomendações constantes na Declaração evidenciavam o novo papel a ser assumido pelo Estado e a necessidade de um amplo movimento de negociação entre as diversas instâncias sociais, políticas e econômicas em torno do provimento da educação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002). No Brasil, as deliberações serviriam de referência para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (2001).

O Brasil foi um dos 155 governos signatários da Declaração de Jomtiem elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), na Tailândia, e ratificada na Cúpula Mundial de Educação para Todos, realizada em 2000, em Dacar (Senegal). Fruto do comprometimento assumido na Cúpula do Milênio, em 2000, foi constituído em 2002 pelo Secretário-Geral das Nações Unidas o Projeto do Milênio com o objetivo de desenvolver um plano de ação concreto para que o mundo reverta o quadro de pobreza, fome e doenças opressivas. Uma das metas do Projeto Milênio refere-se ao acesso universal à educação primária até o ano 2015 (meta 2); e a outra, à promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (meta 3), previstos como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (BARROSO, 2004).

Ainda em 2002, a palavra do representante governamental no primeiro Relatório Nacional Brasileiro, ratificado pelo Congresso Nacional e entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher

⁷¹ As ações destas agências têm despertado vários estudos que evidenciam os impactos de suas intervenções no direcionamento de políticas e projetos educacionais (ver DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; OLIVEIRA, 2000; FONSECA, 1998, KRUPPA, 2001).

(CEDAW) (BRASIL, CEDAW, 2002, 2003), ressalta que a construção de políticas igualitárias de gênero ainda era uma lacuna a ser preenchida pelo governo.

A articulação das reivindicações para a construção da igualdade no âmbito da educação também consta deste Relatório. Seu décimo artigo recomenda eliminar a discriminação contra a mulher na esfera da educação, propondo que os Estados assegurem, a elas, condições quanto à carreira e à capacitação profissional; currículos, exames, instalações, material escolar e pessoal docente capacitado; bolsas de estudo e outras subvenções; programas de educação supletiva; retomada dos estudos quando deixados prematuramente; participação ativa em esportes e na educação física; acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, bem como a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino.

A realidade educacional brasileira, no período após a Constituição de 1988, e mais recentemente com as metas a serem cumpridas pelo Estado para eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as metas do Milênio e da Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dacar, nos leva a indagar sobre o que, de fato, foi priorizado nas políticas públicas de educação, no que se refere à inclusão de demandas relativas às relações de gênero.

A educação não tem sido um campo privilegiado pelas reivindicações do movimento de mulheres, com exceção da luta por creches e pela educação infantil, como veremos mais adiante. Mesmo assim, diante da baixa visibilidade do gênero na educação, um olhar mais cuidadoso nos afasta de afirmações radicais e nos permite perceber a elaboração de políticas públicas de educação, ora mais, ora menos integradas com as demandas das lutas por igualdade de gênero, como veremos a seguir.

O gênero na educação infantil

O reconhecimento da maternidade, na Constituição Federal de 1988, como uma função social e do dever do Estado em garantir cuidado e assistência extrafamiliares, por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, representou um significativo avanço enquanto política social e de promoção de igualdade de gênero (BRASIL, CF, 2001, Art. 7, XXV, e Art. 208, IV), se consideradas a história, a

desvalorização, a precariedade e a falta de investimento por parte do Estado em relação à educação infantil. Naquele período, o Conselho Nacional de Mulheres e o Conselho Estadual da Condição Feminina exerceram importante papel na introdução da temática de sexualidade e de gênero na educação infantil. No caso de São Paulo, coube à Fundação Carlos Chagas – entre outras instituições locais e nacionais – a criação e a consolidação de um grupo de pesquisadoras responsáveis pela reflexão e difusão da temática de gênero na educação das crianças. Em depoimento concedido durante a pesquisa, Fúlvia Rosemberg (acadêmica, pesquisadora, militante feminista e integrante de grupos organizados que elaboraram propostas da sociedade civil para políticas de educação infantil) recupera a influência da militância e da literatura feminista nas intervenções das mulheres durante o processo da Constituinte:

Era um período bastante efervescente. Quando começa essa área de intervenção e de atuação, o repertório da gente já estava muito constituído [...]. E estava circulando uma literatura francesa e norte-americana feminista entre a gente [...]. Uma literatura que a gente na época também poderia chamar de vanguarda, e a reflexão da gente foi muito constituída também com esse material vindo de fora, e reflexões que já eram feministas em contraposição à reflexão um pouco mais tradicional que já estava circulando [...]. Tinha uma inspiração, tinha um desejo de mudança compartilhado por feminista e não feminista [...]. E tinham alguns canais de experimentação como, por exemplo, a Secretaria do Menor [...]. Isso daí foi muito importante não só para a Constituinte, mas para depois também. (Fúlvia Rosemberg, nov., 2004)

Ante o intenso processo de urbanização das décadas de 1970 e 1980, as mulheres organizadas conseguiram introduzir a educação infantil na pauta como um direito à educação. É assim que o feminismo brasileiro vê contemplada na CF/1988 a proposta de creche, que adquire um duplo caráter: o direito da mulher à creche e pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais (HADDAD, 2004; ROSEMBERG, 1999, 2002).

A expansão da educação infantil como a primeira fase da educação básica também significou a ampliação da cidadania e tornou-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos: a criança pequena ou o *cidadão de pouca idade*, como ressalta Ana Lúcia Goulart de Faria, ao citar Walter Benjamin (2002). Mas a política educacional, que não tinha tradição de acolher a educação infantil

na perspectiva de compartilhar com a família o cuidado infantil, também imprimiu a lógica da reforma sem prever orçamento, sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários de educadoras e educadores e para a ampla implementação de creches, tal como previsto na Constituição Federal. Essas são reivindicações antigas que constaram da pauta de negociação na LDB e, recentemente, na finalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Ao longo da década de 1990, pôde-se notar uma preocupação com a qualidade e a infraestrutura a ser oferecida para a educação infantil. Porém, houve uma progressiva priorização do período parcial de atendimento das crianças de zero a seis anos, em detrimento do período integral, e o percentual de crianças matriculadas em creches e pré-escola ainda ficou aquém da ideal. O número de crianças brasileiras de zero a seis anos matriculadas era inferior a 40% (BRASIL, IBGE, 2003). Também nesse período, investiu-se na formação de educadoras dessa área, que até recentemente era composta por uma maioria de educadoras leigas, sem o mínimo preparo para atuar.

No início dos anos de 1990, a Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI) vinha preparando documentos de políticas para a educação infantil, conhecidos como “cadernos das carinhas”, por causa do formato similar ao de um caderno e à capa com desenhos de rostos de crianças, representando a diversidade brasileira. Fúlvia Rosenberg, em depoimento anteriormente referido, lembra-nos que a intenção era produzir um documento de política de educação infantil com “as grandes metas que foram estabelecidas: formação do educador, a questão de um algum modelo nacional”.

A equipe da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) entendia que a educação infantil deveria se dar pelo binômio *educação e cuidado*. Esse pensamento ficou expresso na série intitulada “Políticas Nacionais para a Educação Infantil”, cujo objetivo era o de ampliar a discussão sobre o assunto. Foram vários cadernos publicados, entre 1993 e 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) e que abrangem desde o diagnóstico da área até a formação profissional, a proposta pedagógica e o currículo, bem como critérios de atendimento e diretrizes para a educação infantil.

De acordo com Ana Lúcia Goulart de Faria, em depoimento concedido durante a pesquisa, o grande desafio enfrentado por essa publicação do COEDI foi ultrapassar a polarização entre duas concepções muito difundidas no Brasil sobre a função da creche. Uma priorizava o direito ao cuidado e à educação da criança. A outra tinha como foco somente a mãe trabalhadora: “Se você acha que é só [direito] da mãe, porque, na verdade, não tem vaga para todo mundo, você acaba priorizando a mãe que trabalha”.

Para superar essa discussão, um exemplo é o documento de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg junto ao MEC, intitulado “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997). As autoras reforçam a concepção de creche como lugar de educação infantil, na qual o foco está na criança e em seu desenvolvimento. A proposta articula a noção de cuidado (atenção, aconchego, higiene, saúde, alimentação) e a educação (estímulo, desenvolvimento da curiosidade, imaginação, capacidade de expressão).

Em 1998, houve uma recomposição no grupo que dirigia a educação infantil no MEC e se desconsiderou essa concepção de educação. É neste processo político que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998) foi aprovado. A elaboração desse documento contou com o apoio de diversos pareceristas, que analisaram a versão preliminar e levantaram aspectos positivos e negativos. Poucas sugestões, entretanto, foram incorporadas pelo MEC.

O RCNEI propôs-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de se transmitirem valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas

relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino:

“O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais *meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis*, se olharem.” (BRASIL, RCNEI, 1998, v. III, p. 32, grifos meus)

“É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre com o *cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino*, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem o bambolê” (BRASIL, RCNEI, 1998, v. III, p. 3, grifos meus)

A concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar e educar crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço. Serviu como álibi para o reforço da educação infantil como *locus* de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado (ROSEMBERG, 2002). A aprovação da LDB, em 1996, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, prevê o curso normal superior “como formação mínima para o exercício do magistério” na área e colabora com o incremento da formação de educadoras, até então prioritariamente composta por maioria leiga, sem o menor preparo para o exercício da profissão. Mas, ainda assim, é forte a necessidade de organização de espaços voltados para as especificações da identidade profissional e escassa a presença masculina entre os profissionais de educação infantil (SAPAROLI, 1997).

Nesse sentido, o Referencial indica um importante avanço em uma política pública para a educação infantil. Ao chamar a atenção para o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida.

Contudo, há críticas e a principal delas destaca a ênfase na escolarização da criança pequena, tomando por modelo os conteúdos didáticos do ensino fundamental. Isso significaria que iniciativas que exploram o jogo simbólico, a sexualidade – descobrimento e reconhecimento do corpo – por exemplo, perderiam espaço e necessitariam de ser reformuladas para uma nova concepção de educação infantil. De

acordo com Lenira Haddad, em parecer enviado ao MEC sobre o RCNEI (BRASIL, RCNEI, 1998), a antecipação do ensino tem consequências graves para a educação das crianças pequenas:

“Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCN apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o sujeito, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão.” (HADDAD, 1998, p. 12)

Assim como Haddad (1998), Faria e Palhares (2001) reforçam a necessidade de a educação infantil tomar como referência a criança e não o ensino fundamental, alertando para o risco de antecipar a escolarização e descaracterizar-se uma formação na primeira infância, cuja vivência na creche e na pré-escola deveria estar voltada para a articulação entre o educar e o cuidar.

Na verdade, ao negar a dimensão do cuidado no currículo nacional para a educação infantil, o RCNEI (BRASIL, RCNEI, 1998) despreza o conteúdo feminista de lutas anteriores que articulavam cuidado e educação, atribuindo, como nos lembra Fúlvia Rosemberg no depoimento anteriormente referido, *outro estatuto ao cuidar*. Essa postura também significa um prejuízo à perspectiva de gênero na educação infantil, pois nesse nível de ensino:

“[...] A perspectiva de gênero entra por meio do cuidado, quer dizer, você não tem outra possibilidade senão aí, seja em termos teóricos ou [...] em termos conceituais, mas em termos de políticas públicas, que é a dimensão do compartilhar a possibilidade da mulher trabalhar fora, não é isso?” (Fúlvia Rosemberg, nov., 2004)

O gênero como tema transversal dos PCN

Em análises preliminares anteriores (VIANNA, UNBEHAUM, 2004a e 2004b), observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental representam o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. Em nosso estudo, privilegiamos a análise dos volumes dedicados ao ensino fundamental, particularmente aqueles definidos como Temas Transversais.

Como se sabe, a elaboração dos PCN, entre 1995 e 1997, teve por objetivo nortear os currículos do ensino fundamental e médio em todo o território nacional,

representando um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação. Educadores e especialistas foram convidados pelo MEC para elaborar uma versão preliminar e, nesse processo, realizou-se um estudo dos currículos de outros países (como Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos), das propostas dos estados e de alguns dos municípios brasileiros, dos indicadores da educação no Brasil e dos marcos teóricos contemporâneos sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.

O documento preliminar foi submetido à apreciação de inúmeros especialistas e, em 1997, os PCNs para o ensino fundamental foram publicados, logo após a aprovação da LDB. Em consonância com esta lei, os PCNs configuram-se – como o próprio nome diz – apenas como uma referência e, portanto, não se impondo como uma diretriz obrigatória. Na concepção do MEC, tratava-se de uma proposta de conteúdos que deveria orientar e estruturar o currículo de todo o sistema educacional do país, tanto na formação docente como na prática de ensino.

Os PCNs deveriam apoiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, contextualizando-a em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deveria contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais parâmetros e as práticas já existentes nas instituições. Para isso, os PCN foram divididos em dois grandes conjuntos: um destinado aos primeiros quatro anos do ensino fundamental e outro voltado para 5ª à 8ª série do mesmo nível de ensino. Em ambos os conjuntos, há volumes destinados às áreas específicas e aos temas transversais como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Sexualidade. No caso dos PCN voltados para 5ª à 8ª série, foram acrescentados os temas de saúde, trabalho e consumo. Como esses temas atravessam os diferentes campos do conhecimento, a proposta foi de integrá-los às distintas áreas curriculares. Os critérios usados para a escolha desses temas foram a urgência social em se discutirem assuntos correlacionados na escola, como a prevenção de DST e AIDS, a gravidez em idades consideradas precoces, a preservação do meio ambiente, a violência urbana e juvenil, entre vários. Outro critério foi a abrangência social de tais assuntos e a possibilidade dessa discussão, no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e/ou de 5ª a 8ª série, favorecer a compreensão da realidade e da participação social de cada um na sociedade.

Os PCNs trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania. Apresentam como maior inovação a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social.

Houve uma tentativa de inclusão do gênero em todas as áreas disciplinares, mas especificidades curriculares dificultaram essa ampliação, como ressalta o depoimento dado durante a pesquisa por Yara Sayão (educadora e psicóloga integrante da equipe de elaboração dos PCNs para o ensino fundamental – 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série), responsável pela redação, junto ao MEC, do tema transversal relativo à Orientação Sexual:

“[...] As pessoas das respectivas áreas tinham, ao mesmo tempo, tarefas e prazos para cumprir para fazer os seus documentos de área e, ao mesmo tempo, começar uma discussão com as outras áreas [...]. Cada área tinha que dialogar com as associações, com as entidades, com os grupos organizados que pensam: uma coisa é conteúdo de ciências, outra coisa é gente especializada na formação de professores na área de ciências, na formação de professor na área de ciências. É um universo supercomplexo, a educação [...]. Em história e geografia a gente conversava, dava mil ideias e eles criavam a partir das nossas ideias. Matemática, eu me lembro de o cara falar brincando: ‘Você não quer falar comigo, né? Eu não preciso me reunir com você’ [...]. Eu falei ‘Não mesmo?’ [...]. E conversamos. Foi um dos únicos textos de 1ª a 4ª série que saiu escrito [...]. Eu pego o documento de matemática dos PCNs. Em matemática, quando fala em Orientação Sexual e só fala em gênero, isto é uma novidade.” (Yara Sayão, set. 2004)

Foi no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganhou então grande relevo. Como objetivo assumido, busca-se “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, PCN, 1997, v. 10, pp. 144-6). Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (idem, *ibid.*, p. 145).

Nos dois conjuntos – de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série –, ao resumir o tratamento a ser dado à orientação sexual, esclarece-se que esta não se restringe a um trabalho

terapêutico, pois deve focar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Três eixos fundamentais são propostos para nortear a intervenção do professor: 1) Corpo humano; 2) Relações de gênero; e 3) Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, PCNs, 1997).

Ainda que os PCN avancem na introdução de temas centrais sobre a sexualidade, a abordagem privilegiada nem sempre foi expressão de um consenso, mas refletiu a complexidade de assuntos ainda cercados de tabus (ALTMANN, 2001; VIANNA, UNBEHAUM, 2004). Um exemplo é a questão da gravidez de adolescentes e jovens. De um lado, há uma tendência de tratar a gravidez como tema de prevenção, compreendendo que prevenir é não desejar algo de ruim em relação ao próprio corpo. A gravidez, no entanto, não é sempre indesejada pelas adolescentes e jovens, como explica Yara Sayão em depoimento já citado:

“Então a gente buscou falar da gravidez na adolescência, do aumento da AIDS entre os jovens. Acho que a gente foi pegar argumentos que pudessem justificar essa nossa proposição [...]. Esse foi um termo bastante discutindo. Porque se usava gravidez precoce. Se você diz precoce você está dizendo que tem uma época para isso acontecer [...]. Todas as pesquisas mostram que as meninas que engravidaram sabiam. Às vezes até planejaram. Indesejável no sentido do discurso objetivo, racional e consciente. A menor parcela queria. Até não planejada a gente chegou a discutir. Mesmo entre adultos, a gravidez não é planejada. Não por isto que ela seja indesejada. [...] a gente usava indesejada porque não queria ter a coisa do controle. Essa menina de treze anos, se no contexto dela, no universo dela esta gravidez faz sentido, não vamos dizer nós que a gravidez é precoce ou que vá atrapalhar a vida dela [...]. Mas, em sendo planejada, não temos nada a ver com isso. Nosso papel é ajudar as meninas que não querem, ou que supostamente não querem [...]. É que a gente usava sempre a palavra prevenção. Se você usa prevenção tem que usar indesejada, senão não pode. Eu não vou prevenir algo que pode ser bom. Não sei se sempre [...]. A ideia é essa, só as indesejadas são ruins. Por isso nos afeta. A gente tem que ajudar as meninas que não querem a não engravidarem. A ideia era essa. Daí a ideia da prevenção. Se for prevenção não pode ser de gravidez não planejada, porque a não planejada pode ser boa. Isto não se previne.” (Yara Sayão, set. 2004).

A principal crítica aos PCNs (BRASIL, PCNs, 1ª a 4ª série, 1997; BRASIL, PCNs, 5ª a 8ª série, 1997), no entanto, refere-se ao seu caráter centralizador que dificultaria sua implantação em um território político e geográfico com as características do Brasil. As escolas brasileiras primam pela diversidade local, regional, além da diversidade étnica e cultural, e os PCN defrontaram-se com o desafio de criar uma unidade nacional sem enfraquecer a diversidade e evitar uma homogeneidade metodológica (CUNHA, 1996; CURY, 1996).

Outras críticas aos PCNs foram apontadas por inúmeros pareceres. Em uma análise elaborada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mostrou-se o uso predominante do masculino genérico como um limite à expansão de uma perspectiva de igualdade de gênero na educação brasileira. Sabemos do peso do uso do masculino genérico para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra. É exatamente isso que as frases desses documentos nos mostram. Se, por um lado, seu uso generalizado anuncia uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – tem um efeito histórico e político. A adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista.

Referindo-se ao tratamento dos aspectos de gênero e suas consequências para o currículo escolar, incomoda também o fato de o conteúdo estar restrito ao tópico Orientação Sexual. As questões relativas ao gênero deveriam perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas os demais temas transversais. Desse modo, chama à atenção a divisão da temática relativa à orientação sexual nos três blocos anteriormente mencionados. Causa estranheza a separação proposta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. A inclusão da orientação sexual no currículo escolar aparece, nesse item, articulada com ênfase à “*promoção da saúde das crianças e dos adolescentes*” e às “*ações preventivas diante de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS*” (BRASIL, PCNs, 1997, 1ª a 4ª série, v. 10, pp. 148-9, grifos meus).

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 fundamentalmente com a saúde, isso favorece, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à prevenção e à doença. Ou seja, a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema circunscrito ao corpo, à saúde pública e separado das relações de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (BRASIL, PCNs, 1997, 1ª a 4ª série, v. 10, II Parte, pp. 144-146), aparecendo mencionado em várias páginas. Os PCN para o ensino fundamental, porém, não estão

impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à orientação sexual.

A sexualidade é um tema cercado de interditos, valores culturais e morais de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores. É preciso orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo.

Apesar das críticas, os PCNs inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da constituição da identidade de crianças e de jovens e de organização das relações sociais. A compreensão das relações de gênero, de como se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é apresentada como fundamental para qualquer proposta de organização curricular. Há cuidado em definir o conceito de gênero e apontar as implicações desta questão nas relações e conteúdos escolares. A forma como encaminham a orientação do trabalho docente atende à demanda do movimento de mulheres: o combate ao sexismo.

Entretanto, ainda que os PCN possam ser vistos como um importante instrumento de referência para a formação e a atuação dos professores em sala de aula, estudos vêm demonstrando que poucas escolas os incorporaram na prática. Dentre os motivos apontados está o distanciamento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente. Dessa forma, a *legitimidade* do documento é prejudicada, tanto como política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema, quanto como formação a partir de um currículo nacional.

A constatação desta dificuldade levou o MEC a elaborar os “PCN em Ação”, como uma estratégia para fomentar políticas de formação de professores. Contudo, essa política de formação, preconizada no final da década de 1990, não incluiu nenhum dos temas relativos à questão de gênero, indicados nos PCNs para o ensino fundamental. O único tema priorizado foi o de ética.

Parece-nos evidente que a existência dos PCN por si só não garantiria a sua adoção por professoras e professores. Afinal, são recomendações, sugestões do MEC. A ambiguidade que caracterizou a implantação dos PCNs é, em parte, responsável por esse tipo de resultado, uma vez que está fundada em uma formação docente à distância em

temas que não constam do currículo dos cursos de formação docente, particularmente os de pedagogia. Os “PCNs em Ação” procuram corrigir essa ambiguidade ao assumirem o objetivo de instrumentalizar professoras e professores no uso dos PCN em sala de aula, como o próprio nome sinaliza: colocá-los em ação.

Segundo integrantes e ex-integrantes do MEC, entrevistadas para esta pesquisa, apenas os “PCNs em Ação” para as disciplinas específicas foram organizados como documentos de apoio ao trabalho docente, publicados e distribuídos em todas as escolas do Brasil. Os Temas Transversais, com exceção do de Ética, ficaram em segundo plano. Um volume específico sobre orientação sexual, a partir de uma abordagem de gênero, chegou a ser encomendado a especialistas, curiosamente pelo Ministério da Saúde e não pelo da Educação. Mesmo assim, por problemas de ordem técnica e política, esse volume dos “PCN em Ação” não chegou a ser finalizado pelo governo.

O que podemos esperar?

Ainda que possamos considerar um avanço as proposições para a política de educação infantil, sobretudo na concepção de educação de crianças pequenas e na formação de profissionais da área, que até recentemente era composta por uma maioria de educadoras leigas; ainda que os referenciais e os parâmetros constituam um respeitável instrumento de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, o percentual de crianças matriculadas em creches e pré-escola está aquém do ideal e pouco se tem feito na prática. Isso ocorre porque não têm sido designados recursos orçamentários suficientes, o que revela que o Estado, principal responsável pela produção, manutenção e implementação de políticas nessa direção, ainda tem muito por fazer.

Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dos RCNEIs e dos PCN na educação infantil e no ensino fundamental, particularmente com relação aos temas transversais na perspectiva de gênero. Não há avaliação de mudanças na prática pedagógica de educadoras(es) e professoras(es) a partir desses documentos. Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que

se propõe a garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente a partir de um currículo nacional.

Sabe-se, no entanto, de iniciativas isoladas, de parcerias entre secretarias municipais ou estaduais de Educação e ONGs e universidades, que resultam em cursos de formação, oficinas e produção de material didático. Um exemplo desse tipo de iniciativa foi o projeto Consciência de Gênero entre Educadoras e Educadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, desenvolvido de abril/1999 a março/2000 pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em parceria com a ONG Centro da Mulher 8 de Março. Outras iniciativas têm sido realizadas por Coordenadorias Especiais da Mulher. Em São Paulo, a Coordenadoria, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, e o Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges), da Faculdade de Educação da USP, organizou, entre 2002 e 2004, seminários, oficinas e cursos de capacitação, focalizando o tema das relações de gênero, abrangendo cerca de 1.700 profissionais da rede municipal de ensino. Esta Coordenadoria Especial da Mulher partiu do princípio de que a educação para a igualdade entre meninas e meninos é um elemento fundamental da cidadania e do fortalecimento da democracia. O resultado destas ações foi publicado em livros e cartilhas, os quais se constituem em material de suporte para a formação docente no município de São Paulo. Há um movimento de grupos organizados, particularmente de feministas que, mobilizadas pelas conferências e convenções internacionais e por demandas nacionais, pressionam o estabelecimento de políticas de igualdade.

O ano de 2004 foi declarado pelo governo federal o “Ano da Mulher”, tendo sido realizada em julho a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

A realização desta Conferência provocou grande mobilização em todo o país. Conferências municipais e estaduais anteciparam a discussão de diretrizes para a superação da desigualdade de gênero e que pudessem orientar a formulação de políticas públicas de igualdade. Ao final daquele ano, foi lançado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, com o objetivo de enfrentar as desigualdades de gênero e de raça. Esse plano, que procurou acolher várias das diretrizes definidas na I Conferência, visa a

orientar uma política nacional para as mulheres, cujo foco é a consolidação da igualdade de gênero. Há, no Plano Nacional, o capítulo 2, intitulado “Educação Inclusiva e não Sexista”, que apresenta os objetivos, metas, prioridades, um plano de ação específico para a educação e revela uma preocupação legítima de setores do poder público com a igualdade de gênero (BRASIL, PNPM, 2004).

A criação de uma Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com capacidade para uma atuação em âmbito federal, amplia a possibilidade de mudanças concretas no campo da educação. Cabe destacar que esta Secretaria dispõe de uma coordenação para a educação e que, juntamente com o Ministério da Educação, vem implementando algumas importantes ações, cumprindo metas estabelecidas no Plano Nacional; uma delas: a de incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal. Para isso, criou o Programa Gênero e Diversidade na Escola, destinado a docentes de escolas públicas brasileiras e que se propõe a orientar os(as) docentes em como lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao gênero, à etnia e às diversas orientações sexuais.

O Programa de formação docente on-line envolverá, em sua fase inicial, seis municípios de cinco estados brasileiros. Foi criado o Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG), que reúne indicadores construídos a partir dos Censos de 1991 e 2000. Além disso, estão sendo produzidos materiais didáticos específicos sobre gênero, etnia e orientação sexual e estimuladas investigações sobre as questões de gênero em diferentes áreas, como é o caso do *Edital de pesquisa sobre relações de gênero, mulheres e feminismo* (MCT/CNPQ/PR-SMP 45/2005).

Para cuidar da elaboração e implementação de políticas públicas de ações afirmativas, com o objetivo de garantir acesso, sucesso e permanência de indígenas e negros em todo o sistema de ensino, o governo federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). É importante também destacar que o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres pretende fazer a revisão dos PCN no ensino básico, com o objetivo “de intensificar e qualificar o tratamento da temática de gênero, raça, etnia e orientação sexual” (BRASIL, PNPM, 2004, p. 55). Uma das ações anunciadas é a de “propor a inclusão das temáticas de gênero, raça, etnia e orientação

sexual nos currículos do ensino superior”. Propôs-se “selecionar os livros didáticos e paradidáticos da rede pública de ensino, garantindo o cumprimento adequado dos critérios de seleção referentes à não discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual”; “implantar projeto-piloto de acompanhamento e avaliação permanente da qualidade da linguagem nos materiais didáticos e pedagógicos, garantindo conteúdo não discriminatório” (BRASIL, PNPM, 2004, p. 55).

Essas mudanças são fundamentais, pois poderão garantir que os conteúdos relativos à questão de gênero não se limitem à formação continuada, geralmente não obrigatória e restrita ao processo da atuação em sala de aula, ampliando-se para a formação inicial docente.

Considerando o estudo que fizemos dos documentos e as lacunas já apresentadas e analisadas, os objetivos e prioridades anteriores mostram que o caminho já percorrido pelas políticas públicas indica que está em curso um processo de desenvolvimento de políticas de igualdade, do qual não se prevê retrocesso, ainda que obstáculos possam ser identificados.

Essas ações e programas expressam certa preocupação com uma crítica importante, constatada em nosso trabalho: a inclusão de uma perspectiva de gênero no ensino não pode restringir-se somente aos instrumentos didático-pedagógicos, como propõem os PCN para o Ensino Fundamental e os “PCN em Ação”. Assim, é possível constatar a realização de uma série de medidas que caminham na direção da ampliação das ações de gênero nas políticas públicas de educação. O fato de o Brasil ser signatário de importantes convenções e tratados, que exigem o cumprimento dos direitos econômicos, sociais e culturais e a atuação de grupos organizados, leva o atual governo a demonstrar intenção de focalizar suas ações na transformação das mentalidades, atuando sobre os preconceitos e as discriminações e não apenas as de gênero.

Contudo, essas medidas são muito recentes, não se incluem no período por nós examinado e seus efeitos não serão percebidos em curto prazo, além de demandar processos específicos de avaliação. Corre-se o risco, a ser posteriormente examinado, de repetir equívocos históricos: a falta de continuidade das políticas públicas e a não incorporação destas questões nos projetos orçamentários.

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais.

Capítulo 9.

A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos⁷²

As considerações aqui arroladas têm como fonte os resultados de levantamento realizado durante a investigação denominada Qual Diversidade Sexual dos Livros Didáticos?, cujo objetivo era examinar sob diferentes ângulos a qualidade discursiva sobre diversidade sexual enunciada em 61 dos 98 livros didáticos mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio entre as escolas públicas do país. O ângulo privilegiado por este artigo diz respeito à análise da reiterada ausência de conteúdos e imagens diretamente relacionados à diversidade sexual nas concepções de família contidas nos livros didáticos abrangidos e, também, do papel exercido pelo discurso e pelas imagens de família nesse mesmo contexto. Se, como se pode constatar, os indícios homofóbicos encontram-se, de modo geral, nas sutilezas e nas entrelinhas, a tarefa primordial foi buscar o não dito, que pode ser tão ou mais devastador do que palavras explícitas.

Mas por que examinar o papel da família no livro didático? De acordo com o sociólogo sueco Göran Therborn (2006, pp. 11-12) a “família é o espaço cercado nos campos de batalha abertos pelo sexo e pelo poder [...]. Como tal, a família é uma instituição social, a mais antiga e a mais disseminada de todas”. Claro que tal instituição mudou ao longo dos tempos, especialmente nos últimos 100 anos. Mas para o autor, que empreendeu a tarefa de analisar a família e suas transformações durante todo o século XX, essa instituição se encontra suspensa entre forças biológicas e sociais, sendo responsável por regular quem pode e deve – ou não – ter relações sexuais com quem.

⁷² Texto originalmente publicado em **Psicologia & Política**, v.8, 2008 em coautoria com Lula Ramires, compõe o **Dossiê Homofobia nos Livros Didáticos, um Desafio ao Silêncio** por mim organizado em parceria com Debora Diniz. A análise a que este texto se refere, integra investigação mais ampla denominada Qual a Diversidade Sexual dos Livros Didáticos Brasileiros? coordenada pela Profa. Dra. Debora Diniz e contou com o financiamento do acordo de cooperação PN-DST-AIDS/SVS/Ministério da Saúde/BIRD/UNODC – Projeto AD/BRA/03/H34 Acordo de empréstimo BIRD 4713-BR. Foi executada pela Anis: Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, com parceria da Universidade de Brasília, Universidade do Estado de São Paulo, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, família, poder e sexualidade sinalizam para o uso do gênero, não apenas como uma construção social que evoca as diferenças sem reconhecer as desigualdades ou as hierarquias de poder que são construídas socialmente. Aqui essa categoria diz respeito, necessariamente, às relações de poder, ou seja, à desconstrução analítica do modo como as relações sociais se constituem. E, claro, elas não são neutras, incluem todas as desigualdades e entre elas as de gênero. Nesse processo, criamos permissões e proibições no que diz respeito aos saberes produzidos sobre a sexualidade e sobre os modos como esta aparece ou é cerceada no processo de construção da família enquanto uma instituição social. No caso deste artigo, o exame dos modelos de família se cruza com o exame da educação e, especialmente, do livro didático, como uma das formas utilizadas para elaboração e transmissão dos conteúdos escolares. Assim, cabe perguntar: qual a ligação possível entre família, conteúdo do livro didático, diversidade sexual e relações de gênero?

Escola, família, diversidade sexual e gênero

A ideia de família tem uma constância na escola, pois ambas são vistas como lugares importantes no embasamento do processo de socialização. E essa socialização não é neutra; ela transmite, produz e reproduz modelos de comportamento, sensibilidade e racionalidade próprios da cultura. Corpos, masculinos e femininos, são construções sociais e históricas, e as instituições sociais – família, escola, etc. – atuam nesse processo educativo. Elas fixam modelos, formas e valores, produzindo sujeitos e significados de gênero (VIANNA; RIDENTI, 1998). Assim, firmamos a ideia de que os conteúdos utilizados pela educação formal estão repletos de significados de gênero, denunciando, mas também, muitas vezes, justificando desigualdades, ora por meio do preconceito explícito, ora valendo-se do silêncio.

De acordo com Joan Scott (1992, 1995) e Linda Nicholson (2000), todas as palavras têm uma história, sendo distintos os símbolos, significados e interpretações que se tem a respeito de determinadas normas e instituições. Nesse sentido, o conceito de gênero pode permitir que percebamos o caráter sociológico e interessado da construção dos conteúdos veiculados pela educação escolar. Para tal, procuramos sair de explicações fundamentadas exclusivamente sobre as diferenças físicas e biológicas,

afirmando a natureza social, histórica e política que a socialização de gênero inevitavelmente apresenta.

Em aguda análise das relações de gênero na cultura ocidental, Nicholson (2000) refere-se à ideia de que o próprio conceito de gênero possui historicidade. Esta é importante para a compreensão de como se constitui o saber a respeito das diferenças sexuais, o qual, por sua vez, é gerado pelas culturas sobre as relações humanas e a partir de disputas políticas.

Assim, a noção de família está carregada de sentidos que remetem às relações e às desigualdades de gênero. É evidente seu peso na educação. Em trabalho que resultou em sua dissertação de mestrado, Suyan Maria Ferreira Pires (2002) destaca a influência das ilustrações na construção de características femininas e masculinas, que são representações da sociedade de um determinado momento histórico, a fim de levar os/as profissionais da educação a refletirem e a observarem com outro olhar um material tão utilizado e cotidiano como o livro didático. Com base no exame de nove livros didáticos de língua portuguesa da década de 1980 e oito livros didáticos editados após 2000, todos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a autora evidencia que apesar das mudanças nas roupas e adereços, todos os livros por ela examinados ainda reproduzem ações e atividades relacionadas ao modelo tradicional de gênero, dando maior visibilidade ao masculino, tanto no texto quanto nas ilustrações. O homem aparece como agressivo, forte, racional, etc. e a mulher como dócil, sentimental etc. A autora também argumenta sobre a importância de uma interpretação crítica que tenha como foco desconstruir o formato das figuras e modelos humanos transmitidos pelas ilustrações, acessadas por milhares de pessoas de diferentes idades. Segundo ela, o exercício de análise crítica das imagens pode favorecer a resistência “a imposições de certas atividades, de papéis, de modelos de gênero, de posições de sujeito consideradas como naturais, boas e satisfatórias” (PIRES, 2002).

Anos mais tarde, ao interpretar o contexto de produção de publicações em língua portuguesa endereçadas a estudantes e professores da 4ª série do Ensino Fundamental, editadas entre 1975 e 2003, Neide Cardoso de Moura (2007) cruza a teoria da ideologia do historiador inglês E. B. Thompson com o conceito de gênero de Joan Scott. Ela conclui que, a despeito de toda a movimentação no âmbito das políticas públicas de

educação e do esforço de nelas incrementar a temática de sexo e gênero, o livro didático continua sendo veículo de discriminações de gênero. O mesmo acontece quando se fala em desempenho escolar. Se a família se mostra ausente, negligente ou omissa, é acusada pela escola de ser a culpada pelo rendimento insatisfatório dos filhos.

Ao examinar o discurso pedagógico de professoras das séries iniciais das redes municipais e estaduais de ensino de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Maria Cláudia Dal Igna (2005) nos mostra que a noção de família “desestruturada” é apontada como uma das principais causas do baixo desempenho escolar dos alunos e alunas. Isso transparece na fala de uma professora entrevistada: “questão do estímulo, assim, quando tu vês que a criança não é estimulada, a família não está nem aí, não olha o caderno, não olha tema, eu coloco também. [...] chamar um pouco mais a família, [para] a família se empenhar um pouquinho mais” (DAL IGNA, 2005, p. 106).

Por outro lado, família e escola são instituições concorrentes no que tange à educação, pois não ficam claramente definidas as atribuições e fronteiras entre uma e outra (CARVALHO; VIANNA, 1994). A esse propósito, parece ainda valer o que afirmou Michelle Perrot a respeito das crianças francesas do século XIX: “A infância é, por excelência, uma daquelas zonas limítrofes onde o público e o privado se tocam e se defrontam muitas vezes de maneira violenta” (1991, p. 148). Como consequência, tal indefinição causa atritos, sobretudo no que diz respeito ao controle e ao castigo físico das crianças, isto é, ao exercício da autoridade.

Nesse embate, muitas vezes procura-se ganhar força classificando uma família de “desestruturada”, atribuindo a ela o efeito prejudicial sobre o desempenho escolar da prole. Diversas características são invocadas para justificar essa visão: pobreza, ausência do pai e/ou da mãe (a ser suprida por tias e avós), instabilidade de emprego, analfabetismo ou pouca escolarização tanto do pai quanto da mãe, entre outros.

A família está, assim, na base de um currículo oculto, já que a escola conta com ela para que alunos e alunas alcancem uma aprendizagem satisfatória. Trata-se, na verdade, da família assim chamada de “estruturada”, isto é, daquela idealizada como nuclear – pai, mãe e filho(a) –, de classe média, na qual os genitores têm boa formação e são totalmente dedicados à obtenção do mérito escolar de seus filhos. Essa organização familiar passa a ser a norma a partir da qual se erige um modelo tido como universal,

comum e inalterável. Tal modelo, porém, é desprovido de qualquer referência às especificidades culturais e históricas. A inexistência de “estrutura” familiar, entendida como falta de capital econômico e cultural, é “diagnosticada” pela escola como a causa do baixo rendimento, da precária autoestima e, principalmente, dos problemas de comportamento, que podem ir da apatia à agressividade:

“Um que tem 10 anos, é um menino que já foi meu aluno na 1ª série, ele repetiu. [...] Ele tem problema de linguagem. Não tem pais, é órfão. O pai eu nem sei se ele chegou a conhecer, a mãe faleceu no ano passado. Então ele mora com uma tia. [...] Tem outra menina também, a questão social é bem complicada. Os pais são catadores de lixo e... muito complicado.” (DAL IGNA, 2005, p. 105)

Desvela-se, dessa maneira, a forma de organização familiar considerada “sadia”. Ao tomar a dita família “estruturada” como padrão, a celebração da diferença passa a ser apenas autorreferida. Recusam-se, assim, os arranjos que se afastem da norma, com base em uma visão que opõe a família “estruturada” àquela “desestruturada”. Além disso, quem descumprir a norma não funciona, “não dá certo”, e a diferença é então utilizada para construir uma hierarquia que distingue e valora alguns grupos em detrimento de outros. O paradoxo dessa situação é que a mesma professora que defende a inclusão do diferente e das diferenças e que abraça entusiasticamente o multiculturalismo e a diversidade lança mão da noção de família “estruturada” para explicar o fracasso escolar de seus alunos. E o conteúdo veiculado pelos livros didáticos pouco foge a essa regra.

No caso específico deste texto, aborda-se a introdução do conceito “tradicional” de família, em particular na produção dos livros didáticos. Este é o objetivo do presente artigo: examinar mais detidamente de que maneira a diversidade sexual e de gênero são ou não abordadas nos modelos de família veiculados pelos livros didáticos examinados, qual o contexto de sua introdução e/ou de seu silenciamento e que funções esse processo pode cumprir.

Referências à família são constantes nos livros didáticos analisados. No farto material coletado pela equipe de investigação, o tema aparece em 135 páginas de um total de 61 livros entre os mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). O que se ressalta é a tensão entre a permanência de um modelo muito próximo do

estereótipo de família “estruturada” veiculado pelas escolas e a indicação de mudanças em que emergem e se realçam modalidades alternativas.

Um exame atento do material disponibilizado revela a constância do tema da família nos livros didáticos, com amplo destaque para os livros voltados para o ensino fundamental. Do total examinado, apenas dois livros tratam dessa temática no ensino médio, ambos de português (CEREJA; MAGALHÃES, 2003; TERRA; NICOLA, 2001).

Um dos inúmeros exemplos que sintetizam essa característica está em um livro didático de história, destinado a professores(as) da 1ª série do ensino fundamental. Nele, a família é apresentada como instituição capaz de introduzir elementos da socialização e da cultura, destacando-se seu papel primordial na continuidade social por meio da manutenção da tradição:

“Convivendo com a família, as crianças aprendem muitas coisas. Por exemplo, aprendem a falar a língua de seu povo, a seguir os costumes de seus antepassados. Seguir costumes significa continuar praticando hábitos da família.” (PROJETO PITANGUÁ, 2007a, p. 23).

Ressalta-se assim a importância da família no processo de socialização e, talvez por isso, a forte ênfase dada a esse tema nos livros voltados para o ensino fundamental.

Contudo, essa relevância não é neutra. A maneira como o tema é tratado revela uma evidente tensão entre permanências e mudanças nos modelos de família presentes nos livros didáticos dos ensinos fundamental e médio desde a perspectiva de gênero. Há implicações importantes tanto para a manutenção da heteronormatividade nos padrões de família veiculados nos livros didáticos quanto para a promoção de conteúdos que desafiem esses padrões. Assim, podemos dizer que o conteúdo examinado aponta para um convívio tenso entre permanências (há fortes referências patriarcais em descrições sobre história, cotidiano, divisão sexual do trabalho, cuidado infantil etc.) e mudanças (há famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, lares adotivos, intergeracionais, multirraciais, com homens exercendo o cuidado infantil, etc.) nos padrões tradicionais de família. Ainda que, como discutiremos mais tarde, a diversidade sexual continue silenciada quando se trata dos modelos de família divulgados por esses livros.

Sobre permanências

Desempenhando o papel de manutenção da ordem social estabelecida e colaborando para erigir a família como uma das âncoras que sustentam o *status quo* das relações de gênero, foi constatada, no conjunto, uma potente mensagem: a permanência de um determinado modelo de família nuclear, branca e de classe média. A maior parte das imagens remete à tríade pai, mãe e filho(s) e à organização heterossexual.

Outras constâncias também são visíveis, como é o caso do uso prevalente – no âmbito da linguagem – do genérico masculino. Salvo poucas e honrosas exceções, as narrativas e exercícios falam sempre em “o(s) aluno(s)”, “o professor”, “o(s) irmão(s)” etc. Em nossa sociedade o uso do masculino genérico tem sido hegemônico. Entretanto, esse uso não é neutro. A linguagem enquanto sistema de significação é expressão da cultura e das relações sociais e as frases contidas nesses livros indicam uma discriminação sexista e reforçam um modelo linguístico androcêntrico que dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades na linguagem é o primeiro passo para a sua supressão.

E o que vale para a linguagem também se aplica às situações. Na maioria das vezes, os exemplos utilizados são com pessoas do sexo masculino, donde se depreende que as meninas devem, desde cedo na sua escolarização, se adequar à tarefa de se enxergarem sob o manto da invisibilidade e do silenciamento ao não serem explicitamente nomeadas.

Esse tipo de mensagem é reiterado quando, nas capas dos livros de história organizados por Cristiano Biazzi Símion e Selva Guimarães Fonseca (2006a, 2006b), há três meninos na proa de uma caravela, como se fosse domínio exclusivo do sexo masculino a curiosidade e o ímpeto que nos levam a desbravar os mares e a descobrir novos territórios.

Outro exemplo aparece em um livro de língua portuguesa destinado à 2ª série do ensino fundamental (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2007a), em um texto cujo título é “O filho do meio”. A história se desenrola ao redor de personagens masculinos, três irmãos, com alusão a como seria a vida do menino se ele fosse filho único. Fica implícito que o ideal é ser filho único em uma família de classe média para ter o próprio quarto e não ter que dividir nada com ninguém. Trata-se de um modelo que corrobora a

defesa da família nuclear de classe média como padrão de família “estruturada” e que tem implicações na sociedade em geral e na instituição escolar. Ora, se é verdade que essa é uma possibilidade real, uma vez que a família brasileira atual tem em média dois filhos, não deixa de ser emblemático que se recorra a uma família com três filhos, todos do sexo masculino, para discutir a relação entre eles. Não há nenhum esforço, nos livros examinados, de comparação com a hipótese de o problema ser vivenciado por uma menina. No fundo, o que transparece é uma dificuldade de inversão da situação e de exploração do potencial pedagógico nela contido: que os meninos consigam – a título de exercício comparativo – se colocar ocasionalmente no lugar das meninas. Por isso, há implicações sociais e políticas importantes quando os livros introduzem significados de gênero que excluem as meninas de determinadas funções, ações e direitos (VIANNA, UNBEHAUM, 2006).

É claro que as personagens femininas aparecem nos modelos de família examinados, afinal, esse é o universo “próprio” delas. Mas, na quase totalidade das vezes, as mulheres surgem para ilustrar e demonstrar sua função primordial: a do cuidar. Em um mero exercício que ensina a fazer limonada, é à mãe que se pede para cortar o limão com a faca (AUGUSTO, 2004). No livro de história para a 1ª série do ensino fundamental (LIMA, 2007a), na ausência do pai e da mãe, é a filha quem deve se encarregar de cuidar do irmão menor, ainda que isso implique o abandono da escola por parte da menina. Ao falar do cuidado, as figuras masculinas estão na maior parte das vezes ausentes ou não são relevantes. Em suma, é à mulher, mãe ou futura mãe, que cabe esse aprendizado, essa adequação ao que Badinter (1980) já em décadas passadas denominava ideologia do amor materno e que esses livros insistem em propagar.

O uso dos termos “família” ou “lar” encobre, assim, o fato de que são as mulheres, na maior parte das vezes, as responsáveis pelos cuidados básicos de crianças em nossa sociedade (MANICOM, 1984). Isso significa que, além de levar em conta as condições e os preconceitos relativos à classe social dos alunos, uma postura crítica também precisa considerar a hierarquia de gênero prevalente nesses modelos de família, juntamente com os modelos de criança, mulher e mãe engendrados por tal hierarquia. Um efeito decorrente desse processo é a identificação entre ser mulher e ser mãe como algo intrínseco, instintivo, natural e inevitável. Essa visão, nascida na Europa no século

XVIII, torna a mãe responsável exclusiva por toda e qualquer faceta do desenvolvimento físico, intelectual, moral e psicológico do filho (BADINTER, 1980).

Ressalta-se um padrão insistente de oposição: proteção *versus* cuidado; família nuclear *versus* outros modelos de família; homens *versus* mulheres. Na intenção de tornar vigentes os preceitos e comportamentos considerados apropriados a cada sexo, bem como de converter as crianças em homens e mulheres “genuínos” ou “de verdade”, parte-se do pressuposto de que masculinidades e feminilidades se constroem não só distintamente, mas também se contrapondo mutuamente: ser uma coisa implica necessariamente não ser a outra.

Nesse sentido, um exemplo bastante significativo é trazido por um livro de língua portuguesa destinado à 4ª série do ensino fundamental, o qual apresenta um elenco quase completo da divisão sexual do trabalho que ainda impera na elaboração dos livros didáticos (CARPANEDA, BRAGANÇA, 2007b, pp. 23-24). Entre as ações ligadas à criação da prole, as que dizem respeito à coragem são do genitor: “Todo pai tem o direito de não saber andar de *skate*”, ao passo que à genitora se reserva o medo e a insegurança: “Toda mãe tem o direito de se recusar a ver *A hora do pesadelo*”.

O feminino se vincula ao superficial, ao detalhe, à mera aparência: “Toda mãe tem o direito de considerar Freddy Krueger um inimigo e exigir que [ele] procure uma manicure”; por sua vez, o masculino irrompe como aquele que abarca o mundo ao redor: “Todo pai tem o direito de assistir ao noticiário na TV”.

Por último, evidencia-se a atribuição mecânica das tarefas domésticas às mulheres: “Toda mãe tem o direito de se recusar a juntar as roupas que os filhos atiram no chão”. Essa frase, que numa leitura condescendente poderia até ser interpretada como sinal de mudança, já que implica uma possível rejeição ao paradigma tradicional, não deixa de reforçar que a preocupação com a ordem e limpeza da casa permanece fundamentalmente atrelada às mulheres.

A meticulosa análise da feminista Carole Pateman na década de 1980, e publicada no Brasil alguns anos mais tarde (1993), sobre os modelos de contrato social nos mostra que essa desigualdade entre os sexos, até hoje reiterada nos livros didáticos, é parte de um contrato sexual, fruto de características específicas que o patriarcado adquire na modernidade. Para a autora, a sociedade civil passa a ser fundada no contrato

social, base dos direitos civis. No entanto, ele não é igual para todos e todas. As mulheres não são consideradas indivíduos de direitos nos mesmos termos em que os homens. A esfera pública, mais amplamente dirigida aos homens, não tem a mesma relevância que a esfera doméstica, reiteradamente destinada às mulheres. Esse aspecto do direito civil patriarcal justifica a sistemática exclusão das mulheres como sujeitos amplos de direitos e a profunda relação estabelecida entre condição feminina, maternidade, cuidado e trabalho doméstico. E o contrato sexual é o meio pelo qual as relações de subordinação são mantidas.

Essas características são cuidadosamente lembradas, como em um livro de história destinado à segunda série do ensino fundamental, no qual a imagem da mãe responsável pelo cuidado se soma à concepção de que a mulher é sinônimo de instabilidade emocional: às vezes está alegre e brinca, e em outros momentos está cansada, irritada ou “brigou com o pai” (LIMA, 2007b, p. 44). Quando se fala da história das famílias, utilizam-se imagens. Uma das fotos ilustra um menino ativo, na rua, de boné, caminhando com livros debaixo do braço. Na figura ao lado, há uma menina quieta, sentada, com olhar sereno (LIMA, 2007b, p. 46).

Apropriando-se de uma música popular, “Família”, de Tony Bellotto e Arnaldo Antunes (do grupo *Titãs*), um livro de português destinado à 6ª série reforça alguns estereótipos de gênero: “A mãe morre de medo de barata; o pai vive com medo de ladrão” (SARMENTO, 2008-2010b, p. 97). Na mesma publicação, o enredo das discussões envolvendo violência tem personagens masculinos, foco muito comum em outros livros também. Em um dos textos da obra, um menino é assaltado e tem seu tênis roubado pelo ladrão. É o pai quem cobra dele uma reação, mostrando claramente que o papel masculino é sempre o dominante, motivo pelo qual é preciso ser forte, agressivo, assertivo e enfrentar o perigo sem medo (SARMENTO, 2008-2010b).

Tais significados integram o conteúdo curricular de uma educação diferenciada e desigual para meninos e meninas, garotos e garotas, consonantes com os binômios força/fraqueza, coragem/temor, raiva/choro etc. Qualquer “desvio de conduta” corre o risco de ser evidenciado e duramente criticado.

Em suma, esses significados prescrevem rígidos modelos de gênero que inspiram representações e práticas sociais polares, desiguais e excludentes. Nas palavras

de Fúlvia Rosenberg (1992, p. 176), a ideologia do amor materno, o paradigma da família nuclear e a divisão sexual do trabalho são distintas facetas de um único processo: “perpassam o todo social: orientam políticas sociais e escolares; produzem conhecimento científico; são divulgadas pela mídia, por profissionais da psicologia e ensinadas às professoras na sua própria formação”.

Mesmo em algumas das tentativas de contextualizar a família atual e explorar o potencial educativo que ela pode oferecer por meio da convivência, comparando-a, por exemplo, com a indígena, não se aponta para um questionamento das desigualdades de gênero e de sua cristalização – como se fosse mesmo “natural” que as coisas fossem assim. Em um livro de história destinado à 2ª série do ensino fundamental (LIMA, 2007b), descreve-se que o menino ganhou uma flecha e a menina, um pilão; assim, sobre uma postura que poderíamos definir como multicultural, não incide qualquer visão crítica, e nenhuma indicação nesse sentido é fornecida à professora ou ao professor.

Assim, quando o menino indaga, “você lembra, pai, quando me ensinou pela primeira vez a utilizar o arco e flecha?”, fica implícito que é com a figura masculina que se aprende a lidar com a dor física, isto é, que se dá o adestramento para a coragem. Em outras páginas do material recolhido pela equipe de pesquisa, aparecem narrativas de famílias em outros tempos históricos, seja na Grécia ou Roma Antiga, seja no período colonial brasileiro. Não se estabelecem correlações com a sociedade atual, sob a capa de uma descrição “neutra”. Contudo, diferenciam-se as primeiras famílias vindas ao Brasil como “legítimas”, ou seja, conformes ao modelo tradicional europeu, em contraposição à vida de homens “amigados” com índias, o que explicaria a miscigenação de nosso povo (LIMA, 2007b, pp. 85-87). No máximo, o que se obtém é uma indicação da existência de diferentes costumes, mas não se chega a falar na diversidade de famílias; em outras palavras, há um claro limite no que tange à “variação possível” desse tema.

Em outros materiais, constatamos que a visão tradicional permanece ao se abordar a gravidez quase exclusivamente nos livros de ciências. Mesmo quando há uma busca de envolvimento dos meninos nesse assunto, ele ainda é tratado como “coisa de mulher”, deixando no ar a ideia de que está na maternidade a verdadeira realização feminina.

Todavia, ainda que o peso da permanência seja visível e marcante no acervo de livros didáticos sob escrutínio nesta pesquisa, é preciso perceber que há um grande número de indícios que apontam para importantes alterações na maneira de conceber e apresentar o tema da família sob a ótica da diversidade sexual e das relações de gênero.

Sobre mudanças

Em diversas situações captadas por esta pesquisa, as relações familiares são discutidas sob a ótica da diversidade, como quando no livro **Interagindo com a história**, voltado para a primeira série do ensino fundamental, se pede ao aluno ou aluna que “faça um desenho representando sua família e escreva o nome de cada uma das pessoas representadas” (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 2007, p. 76). Nesse exemplo, percebemos que é grande o potencial para surgirem nas produções das crianças arranjos inusitados, e o próprio texto faz um alerta aos docentes:

“Destaque as mudanças que acontecem hoje na formação das famílias. Elas estão sendo chamadas de ‘famílias mosaicos’, pois apresentam diferentes composições (pai, padrasto, mãe, madrasta, filho, irmão, meio-irmão etc.).” (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 2007, p. 76).

Mesmo quando as crianças são apresentadas a modos de observação e registro como a construção padronizada da árvore genealógica, em um livro de história para a 1ª série, a orientação dada aos docentes é bastante cuidadosa:

“É possível que alguns alunos tenham dificuldades em preencher toda a árvore. O importante é que exercitem o procedimento da entrevista e se familiarizem com este método de investigação. Alguns alunos também podem se sentir constrangidos por não saberem quem é ou quem foi o pai, a mãe ou ambos. É importante tratar esta questão com cuidado e esclarecer aos alunos que pais e irmãos não são necessariamente os biológicos, mas aquelas pessoas que, na relação diária que estabelecem conosco, cumprem esse papel.” (PROJETO PITANGUÁ, 2007a, p. 27).

De modo similar, um exercício proposto por um livro de história indicado para a 1ª série do ensino fundamental solicita: “Desenhe numa folha as pessoas com as quais você convive”. E o desafio maior vem em seguida, por meio de uma proposta de comparação: “Veja os desenhos de seus colegas” (SÍMON; FONSECA, 2006a, p. 46). Na sequência, chama-se a atenção e valoriza-se o que não é igual: “As famílias vivem e se organizam de maneiras diferentes. Veja as fotos. Converse com a turma sobre diferenças e semelhanças” (SÍMON; FONSECA, 2006a, p. 51).

Na mesma coleção, agora no manual do professor de um livro de história destinado à 2ª série, há a seguinte chamada:

“Cada família tem um jeito de se organizar, de viver e de se relacionar. As famílias não são iguais. Toda família tem uma história! As histórias das famílias podem ser contadas por meio de fotografias, artigos de jornais, músicas, pesquisas. Elas mostram as mudanças que ocorrem com o passar do tempo, as diferenças e também aquilo que as famílias têm em comum.” (SÍMON; FONSECA, 2006b, p. 18).

Há exercícios que abrangem a diversidade humana ao refletir sobre as pessoas que compõem uma família sem vinculá-las a nenhuma característica especial ou marcante de qualquer um dos sexos. Isso se aplica ao tratamento dado a uma criança em um livro de história para a 1ª série: “Você recebe cuidados, atenção e respeito de sua família? E você oferece o mesmo a ela?” (LIMA, 2007a, pp. 72-73). Revela-se aqui um inequívoco caso em que o cuidar não é reduzido à mãe ou outras figuras femininas.

Outra tendência de mudança que pôde ser apreendida diz respeito a um recorte multicultural e temporal das relações de parentesco e dos costumes praticados em seu seio. Ao apontar para novas configurações, com alto grau de modernidade, o livro didático de história para a 2ª série do ensino fundamental solicita de alunas e alunos as seguintes informações: “Com quem você mora?”, “Seus pais vivem na mesma casa ou em casas separadas?” e “Todos os filhos de seus pais são de um único casamento ou de casamentos diferentes?” (LIMA, 2007b, p. 42). Vez por outra, o elemento geracional irrompe, contrapondo-se a fisionomia e os hábitos da figura mais velha aos de outra mais nova de uma mesma família. E nesse aspecto ressalta-se sempre o tamanho das famílias, as antigas sendo mais numerosas.

Diversas expressões denotam os esforços de arejamento na concepção dos arranjos familiares. Família e casamento deixam de estar intimamente associados, como em um livro de história dedicado à 4ª série. Ao se tratar da época da colonização, é dito que “muitos se casavam. Outros formavam família sem se casar” (LIMA, 2007c, p. 86).

Essa ideia de que “as famílias podem ser diferentes” é forte indício de que se começa a mostrar outras possibilidades, destoantes do padrão da família compreendida como “estruturada” (SOURIENT, RUDEK, CAMARGO, 2007, p. 74). É o caso de uma avó cuidando do neto, de um pai que cuida das filhas sem uma mulher por perto (LIMA,

2007c, p. 74), ou de outro que aparece com o filho recém-nascido no colo (LIMA, 2007b, p. 47). Duas ou três décadas atrás, essas imagens seriam impensáveis.

Ainda que em muitas publicações figurem para uso didático afirmações como as de que “uma família é um grupo de pessoas ligadas umas às outras por nascimento, casamento ou adoção” (SOURIENT, RUDEK, CAMARGO, 2007, p. 75), num claro leque fechado de opções, há vias paralelas sendo construídas. Em outro livro de história para a 1ª série, uma foto apresenta um pai que vive com duas filhas e outra, vinda de um orfanato, para ilustrar casos em que a criança foge de casa devido a maus tratos, sendo posteriormente levada a um abrigo e adotada para que ganhe uma família “de verdade” (SÍMON, FONSECA, 2006a, p. 49).

Abordando a situação de um menino que morava com outras crianças num orfanato e, por isso, não conheceu pai ou mãe, um livro didático voltado para a 2ª série do ensino fundamental sugere que é como se pudesse provar, no contato com diversas outras pessoas adultas, sorvete de todos os sabores (LIMA, 2007b).

No livro de português destinado à 5ª série (SARMENTO, 2008-2010a), há a narrativa de um garoto que, ao caminhar pela rua, observa meninos tomando banho num chafariz em praça pública, mas recebe um tapa da mãe (supostamente para que não se envolva com aquele “mundo”, que não é o seu). Vêm à tona as diferenças de classe, que são problematizadas de maneira crítica.

Destaca-se nesses últimos exemplos um sinal de mudança na abordagem da família, o que decorre da temporalidade com a qual alguns livros já convivem: na situação da criança que vive na rua, ela é descrita como alguém também dotado de família. Rompe-se, assim, com a noção de que família é algo restrito à esfera privada, sobre o qual não se pode falar ou interferir. Em suma, introduz-se um debate público sobre essa questão.

As novas maneiras de ver a instituição familiar também buscam levar as crianças a refletir sobre mudanças ocorridas nos papéis e nas tarefas considerados masculinos e femininos. Voltemos ao exemplo já citado da aluna que não tem ido às aulas e sobre a qual se descobre que foi encarregada pela mãe de cuidar do irmão mais novo (LIMA, 2007a). Tal exigência, se cumprida, levará inexoravelmente ao abandono dos estudos. Se, por um lado, o livro não questiona a ausência da(s) figura(s) masculina(s) na

responsabilidade pelo cuidado da prole, por outro, menciona a existência de uma organização não governamental dedicada ao trabalho com a infância desfavorecida e usa termos como cidadania, valorização da cultura brasileira e políticas públicas justas. Vale lembrar que se trata de material destinado à 1ª série do ensino fundamental. Revela-se, assim, uma tentativa de envolver alunos e alunas na reflexão sobre o problema de crianças que não têm quem cuide delas e que, provavelmente, ficarão fora da escola. Mais ainda, o livro instiga as e os estudantes a buscarem respostas a esse agudo desafio.

Em um livro de história para a 1ª série (PROJETO PITANGUÁ, 2007a), problematiza-se o fato – em vez de simplesmente descrevê-lo – de que cerca de 100 anos atrás as famílias eram diferentes. O livro destaca um tópico com o título “O papel dos homens e das mulheres” e argumenta que, “naquela época”, o homem sustentava o lar e a mulher cuidava da casa e dos filhos (PROJETO PITANGUÁ, 2007a, pp. 28-29). Além disso, menciona-se a existência de mulheres desempenhando outras funções, inclusive citando exemplos, como o da compositora Chiquinha Gonzaga, que alcançou o reconhecimento popular.

Na mesma coleção, o livro de história para a 4ª série traz uma charge publicada em 1905 na qual uma família se vê expulsa do morro onde vive em razão de obras. O homem diz à esposa: “Cala-te, mulher, e vai puxando com a trouxa!” (PROJETO PITANGUÁ, 2007b, p. 101). O texto que acompanha a imagem questiona o tratamento do marido, chamando a atenção para ele e indagando se hoje as mulheres são tratadas da mesma forma. Ainda nesse livro, são apontadas mudanças de comportamento, deixando implícita a incorporação de um discurso feminista pelo livro didático. Revela-se que o lugar das mulheres na sociedade mudou, indicando-se que a partir dos anos 1950 crescia o número de moças que prosseguiram seus estudos até a faculdade, que deixavam a família numa cidade pequena para ir morar num grande centro, gozando de maior liberdade, sem o controle dos familiares. Embora malvisto por uns, isso era considerado um exemplo a ser seguido por outros.

Embora pouco apareçam, são notáveis as passagens em que o texto é inclusivo do ponto de vista da linguagem, explicitando os termos no feminino em instruções

dadas às e aos estudantes. O livro de Marisley Augusto (2004, p. 22) destinado à alfabetização diz: “Acompanhe a leitura do professor ou da professora”.

Observa-se também uma nova atitude na abordagem da gravidez. Embora ainda seja tratado com maior ênfase nos seus aspectos biológicos, esse assunto também passa a ser objeto de reflexão em termos das relações interpessoais que suscita. Chama a atenção o número de vezes em que os meninos são instados a se envolver com o tema da maternidade, descaracterizando-o como exclusivamente “coisa de mulher”. Esse é o caso do livro destinado à alfabetização, que convida a pensar sobre as situações de gravidez com claro esforço no sentido de aproximar os meninos a esse fato da natureza humana, solicitando-lhes que toquem na barriga da mãe e conversem com ela sobre a criança que está para chegar (AUGUSTO, 2004).

Os homens adultos, futuros pais, também se envolvem no processo, como demonstra o livro de ciências para a 3ª série do ensino fundamental organizado por Janeth Wolff e Eduardo Martins (2007a). Além disso, vemos retratada a situação de gestação não planejada, e o esforço preventivo que os livros didáticos parecem ter assumido é o de levar os e as jovens a considerarem as consequências que a chegada de uma criança poderá trazer para a garota, para o rapaz, para o pai e a mãe e para o próprio bebê. Esse é o caso de um livro de ciências para a 4ª série do ensino fundamental (WOLFF, MARTINS, 2007b).

Destaque merecem as ocasiões em que o discurso feminista aparece intimamente vinculado a outros elementos de crítica social. Num livro de português para a 7ª série, há uma charge em que uma empregada negra, ao ouvir na TV o anúncio de um programa que está para ter início, divulgado pelos dizeres “no ar, o programa da mulher brasileira”, grita para a patroa: “Madame, seu programa começou!” (CEREJA, MAGALHÃES, 2003b, p. 18).

Entrelaçando os eixos de classe, raça e gênero, o material prossegue com o excerto de um texto teatral, *Lua nua*, da dramaturga feminista Leilah Assumpção. Em cena, um casal está prestes a sair de casa, ambos para uma entrevista de trabalho, mas precisa decidir quem ficará em casa (e perderá a entrevista) para cuidar da criança, já que a empregada acaba de ser demitida. Em seguida há um trecho impactante em que a personagem feminina diz: “Sempre de braços dados com alguma referência, ‘a mulher

de’, ‘a mãe de’, ‘a filha-do-dono-do-boteço’. E eu, Silvia, onde é que estou, o que é que eu sou? Me ajuda, Lúcio...” (CEREJA, MAGALHÃES, 2003b, p. 20).

A visão em prol do direito das mulheres recebe, em outro momento do mesmo livro, o reforço de uma tira da Mafalda, personagem infantil argentina criada por Quino (CEREJA, MAGALHÃES, 2003b, p. 172).

Entre permanências, mudanças e silenciamentos

Na análise aqui empreendida, constatamos que várias das permanências de desigualdades de gênero nos modelos de família veiculados pelos livros didáticos examinados convivem com muitos indícios de mudanças. Permanências ou mutações? Optamos por considerar a evidente contradição que marca esse processo. As mudanças indicam transformações nas relações de gênero e, portanto, nas relações de poder que as definem. Contudo, essas mudanças são tensionadas por insistentes e poderosas permanências.

Trata-se do declínio de um modo específico e histórico de configuração da família nuclear, branca e de classe média; trata-se de chamar a atenção para a maior visibilidade de famílias monoparentais, muitas chefiadas por mulheres. Nesse processo a forma ainda hegemônica não desaparece, mas é tensionada por novos contornos: famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, intergeracionais, multirraciais, com homens exercendo o cuidado infantil, com crianças provenientes de adoção.

Contudo, apesar dos interessantes indícios de mudanças que se contrapõem às permanências e acenam para a existência de outros arranjos nos modelos de família divulgados nos livros didáticos, a ausência da diversidade sexual e, portanto, de famílias homoparentais em imagens ou textos é expressão das relações de poder que sustentam um modelo ainda patriarcal e heterossexual de família que pode legitimar a homofobia.

A maior evidência da escassa visibilidade da diversidade sexual está em uma das ilustrações de um livro de história para a 1ª série. Entre crianças abandonadas em praças e ruas e um casal sem filhos, a foto de um homem adulto que mora sozinho e está passando roupa (SÍMON, FONSECA, 2006a, p. 50).

De todas as imagens observadas no material colhido e analisado, essa é a única que dá margem a falar sobre pessoas que moram sós, possibilitando expressar outro

estilo de vida, diferente daquele da maioria dos adultos, que são casados e vivem “em família”. E esse é o limite máximo de como a diversidade sexual é desprezada nos livros didáticos quando se abordam os tipos de família e sua construção histórica, social e política. Nenhuma alusão se faz à possível variação da orientação sexual.

Na sequência do mesmo livro de história para a 1ª série (SÍMON, FONSECA, 2006a, p. 51), encontramos um bom exercício pelo qual se instiga a ou o estudante a observar padrões que não coincidem com aquele que ele ou ela vivenciam: “Você conhece uma família diferente?” (SÍMON, FONSECA, 2006a, p. 51). A resposta deve ser desenhada num quadro em branco; como se depreende, fica a cargo da professora ou do professor ampliar ou limitar o leque de possibilidades. Mesmo assim, o livro não oferece ao educador(a) mais aberto(a) e atento(a) que chegue a propor a possibilidade de uma família homoafetiva o aporte necessário para um aprofundamento do tema, nem mesmo argumentos que favoreçam a reflexão sobre o assunto.

A esse respeito, podemos questionar com Carole Pateman (1993): que tipo de contrato é esse? Até quando a família heterossexual será tomada como naturalmente definida e como único modelo? Até que ponto se trata apenas de saber que podem existir *outros* modelos de família, ou de fato dar visibilidade para direitos que deveriam ser efetivamente iguais? Nessa mesma direção, Daniel Borrillo (2001, 2005) nos auxilia a entender o silêncio imposto pelos livros didáticos ao tema da homoparentalidade ao refletir sobre os direitos de homossexuais na França:

“Tudo para o indivíduo, um pouco para o casal e nada para a família. Eis como poderíamos resumir a situação jurídica francesa referente aos direitos dos homossexuais. Efetivamente, se por um lado o indivíduo se encontra bem protegido pela regra do direito, o casal de mesmo sexo não atinge um nível de proteção equivalente àquele do qual se beneficia o casal de sexos opostos. É no plano do direito de família, no entanto, em particular no de filiação, que as uniões homossexuais encontram as maiores dificuldades.” (BORRILLO, 2005, s/p)

Assim, não é possível concluir que as imagens de homens sozinhos – com bebê no colo (SÍMON, FONSECA, 2006a, p. 47), contando histórias para duas crianças (SOURIENT, RUDEK, CAMARGO, 2007, p. 74), no parque com duas meninas pequenas (SÍMON, FONSECA, 2006a, p. 49), passando roupa em casa (SÍMON, FONSECA, 2006a, p. 50) – ou de uma mulher sozinha com uma garotinha (SÍMON,

FONSECA, 2006a, p. 48) acenem necessariamente para a possibilidade de uma família homossexual com filhos(as).

Trata-se de um eloquente silêncio: não há a menor condição de um aluno ou aluna se identificar com um(a) homossexual quando se trata das famílias apresentadas nos livros didáticos examinados. Essa realidade é posta de fora do universo tido como “comum” aos seres humanos, o que pode abrir espaço para a permanência da homossexualidade como algo bizarro, estranho, disparatado, marginal ou excêntrico.

Nesse sentido, podemos dizer que a ideia de família nos livros didáticos incorpora permanências e mudanças no que diz respeito à diversidade sexual e às relações de gênero. Contudo, as implicações dessa forma de incorporação são ainda pouco eficazes para a promoção de práticas que desafiem a heteronormatividade na escola.

A reiteração da heteronormatividade nos modelos de família examinados se mantém hegemônica e, como nos recorda Rogério Junqueira (2006), adquire capacidade de atualização, indispensável para que a hegemonia se mantenha e produza seus efeitos. Constata-se, portanto, que o modo prevalente de abordar a família corrobora vigorosamente o padrão heterossexista. Este produz e alimenta a homofobia na medida em que fornece elementos imprescindíveis para que a educação em geral – e dentro dela, a instituição escolar em particular – não se ocupe e, mais ainda, não questione a violência física e verbal sofrida por estudantes homossexuais. Permite-se, por meio da negligência, que a experiência educacional de tais estudantes se transforme num verdadeiro “inferno”, relegando-os(as) a um não lugar (RAMIRES NETO, 2006).

O inescapável silêncio de imagens ou textos que pesadamente recobre esse tema abre espaço para a manutenção do preconceito e da discriminação homofóbica como uma forma de inferiorização. Como diz Foucault, “Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (2005, p. 30). Essa é uma consequência direta de relações de gênero que opõem e hierarquizam os sexos e que têm a heterossexualidade como “única possibilidade de sexualidade normal e sadia”. Assim, o silenciamento imposto à diversidade sexual – e, portanto, à família homoparental – por todos os livros didáticos examinados nos transmite um eloquente recado: apesar da maior tolerância em relação a gays e lésbicas, o lugar que lhes é destinado está à margem, e permanece invisível.

Capítulo 10.

Políticas públicas de educação, gênero e diversidade sexual no governo Lula: velhos problemas, novas respostas⁷³

Em 2001, Fúlvia Rosemberg constatava que durante a década de 1990 eram muitos os problemas encontrados na produção que procurava introduzir o conceito de gênero nas análises da realidade educacional. Segundo a autora, o total de artigos encontrados foi considerado até mesmo insignificante e, além disso, a inclusão da mulher, da feminização ou da sexualidade como temáticas a serem abordadas não garantia necessariamente o adensamento da análise a partir do conceito de gênero.

Essa realidade foi, aos poucos, apresentando mudanças ao longo dos anos 2000 com o avanço do conhecimento na área e com a ampliação das temáticas que interseccionam gênero, sexualidade e educação. Em cuidadosa análise sobre o ensino fundamental no Brasil e sobre a produção acadêmica a ele dirigida, Lisete Arelaro Gomes aponta o crescimento das temáticas de diversidade cultural, com destaque para raça e gênero. Para a autora, são investigações que articulam a temática da diversidade ao direito à educação, “exigindo que as antigas explicações para diversos problemas escolares e da educação sejam revistas à luz dessas novas categorias” (2005, p. 1060).

Estudos voltados para a articulação entre juventude, sexualidade e gênero na área da educação também registram crescimento desde a década de 1980 e toda a década de 1990 (SPOSITO, 2002). Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira das áreas de educação, ciências sociais e serviço social, coordenado por Marília Pontes Sposito (2009), chama a atenção para a emergência de várias temáticas,

⁷³ A análise a que este texto se refere, tem como fonte duas investigações: uma denominada **Relações de Gênero e Sexualidade nas Políticas Públicas de Educação: um Exame da Produção Acadêmica no Brasil**, realizada com apoio do CNPq/PQ entre 2007 e 2009, e outra intitulada **Introdução do Gênero e da Sexualidade nas Políticas Públicas de Educação: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo**, em andamento com apoio do CNPq/PQ (2010-2012). Além de atualizar e ampliar a produção acadêmica nacional (dissertações, teses e artigos) já levantada no projeto anterior, esta pesquisa procura adensar a análise dando especial atenção aos trabalhos voltados para o currículo, evidência constatada na produção examinada. Também tem por foco a forma como essas políticas propostas no âmbito do Estado e voltadas para o currículo (parâmetros curriculares, transversalidade, materiais e livros didáticos) são apropriadas e implementadas pelas instituições escolares.

entre elas a sexualidade e o gênero. Em análise da produção dedicada ao cruzamento entre jovens, sexualidade e gênero, com base no mesmo levantamento, Marília Pinto de Carvalho, Raquel de Souza e Elisabete Oliveira (2009) enfatizam não só importante crescimento numérico, com maior destaque para as dissertações de mestrado, mas também promissoras articulações entre os estudos de gênero e os de juventude.

Em investigação desenvolvida entre 2006 e 2007 com apoio do CNPq e intitulada Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais⁷⁴, foi possível encontrar 1.213 títulos – entre artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras – que analisavam a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero/mulheres/sexualidade entre 1990 e 2006 (SCHILLING, VIANNA, CARVALHO, MOREIRA, 2011).

No caso específico dos estudos sobre sexualidade e gênero nas políticas públicas de educação a escassez na produção se fez presente por mais tempo. Ao tomar por base os 1.213 títulos localizados pelo levantamento mais amplo já mencionado (VIANNA, CARVALHO, SCHILLING, MOREIRA, 2011) foram encontrados 38 estudos voltados para o aspecto que interessa a este trabalho: a dimensão da incorporação da sexualidade e do gênero nas políticas educacionais. Foi só em investigação mais recente, já mencionada, que pude constatar um crescimento mais expressivo fortemente localizado entre os anos de 2007 e 2010. Ou seja, exatamente nesses últimos anos da década a defesa e a introdução da sexualidade e do gênero nas políticas públicas de educação no Brasil passaram a despertar significativo interesse na produção acadêmica.

Temos então, 73 produções acadêmicas dedicadas ao tema (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), dos quais 66 foram produzidas a partir de 2000 e, destes, 36 entre 2007 e 2010. A maioria da produção concentra-se nas regiões Sudeste e

⁷⁴ A pesquisa foi financiada pelo CNPq (402924/2005-3 Ed 452005, SPMulheres/Edital/MCT/CNPq/Pr-SMT – Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos, PIBIC/CNPq) e realizada pelo grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges) – em funcionamento na Faculdade de Educação da USP – com o objetivo de organizar um banco de dados sobre gênero e educação formal no Brasil, utilizando o Win-Isis. Pesquisadoras responsáveis: Flávia Inês Schilling, Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Moreira.

Sul e é caracterizada por dissertações de mestrado produzidas em universidades públicas. O número de teses de doutorado que abordam a temática em questão é bem menor. No caso dos artigos, muitos reproduzem temas já tratados nas dissertações ou teses examinadas pelos mesmos autores e autoras, outros se constituem como ensaios.

Apesar do crescimento da produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade na educação formal, a produção referente ao tema das relações de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ainda é tímida. Os trabalhos acadêmicos começaram a aparecer em 1995, com um aumento gradual das produções acadêmicas até 2009. Houve um aumento irrelevante entre os períodos de 1995/1997 (2 artigos e uma dissertação de mestrado) e 1998/2000 (2 artigos e 2 dissertações de mestrado). As teses de doutorado sobre o assunto só aparecem a partir de 2002. Vale reforçar que de 2001 a 2003 foi encontrado um incremento na produção com 14 documentos (4 artigos, 7 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado). Ênfase mais acentuada foi localizada nos dois últimos triênios⁷⁵. Entre os anos de 2004 a 2006 foram registrados 16 documentos (8 artigos, 7 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) e entre 2007 e 2010 um acréscimo mais significativo da produção acadêmica é evidenciado com 36 documentos (2 artigos, 27 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado).

As regiões Sudeste, com 28 produções (22 dissertações de mestrado e 06 teses de doutorado), e Sul, com 13 (11 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado), se destacam na orientação de dissertações e teses em relação às demais: Nordeste com 7 (5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado); Norte com 5 (todas elas dissertações de mestrado) e Centro-Oeste com 2 (uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado)⁷⁶.

⁷⁵ Para estabelecer a cronologia, utilizei como referência os períodos trienais de avaliação dos Programas de Pós-Graduação definidos pela CAPES (1995/1997; 1998/2000; 2001/2003; 2004/2006/ 2007/2009). Neste último triênio foram incluídos um artigo e uma dissertação de mestrado. O primeiro, apesar de ser publicado em 2010, apresenta resultados de experiência de formação continuada oferecida pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS) no Paraná em 2009. A segunda se constitui no primeiro trabalho que tem por foco a análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia.

⁷⁶ Essa produção está localizada nas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (06); PUC-SP (04); UNICAMP (03); Universidade de São Paulo (03); Universidade Federal de Santa Catarina (03); Universidade Federal de Pernambuco (03); Universidade Federal Fluminense (02); Universidade do Estado do Rio de

Com a leitura integral de 73 resumos e 52 trabalhos, até o momento, noto uma passagem do sexo ao gênero na produção acadêmica examinada, mostrando que a área da educação passa a trilhar as pistas oferecidas pelos estudos feministas, que procuravam minar o poder de um modelo explicativo, calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres; e recorre, em seguida, ao gênero, para referir-se à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história.

Outra evidência é a forte influência da produção da historiadora americana Joan Scott – inicialmente difundida no Brasil por Guacira Lopes Louro (1999, 2003, 2006) –, que deu maior amplitude ao conceito de gênero enquanto uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico. Com ênfase na perspectiva pós-estruturalista, centra o olhar no controle dos corpos enquanto um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas na produção das políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Foi também possível identificar um segundo movimento analítico no exame das produções mais recentes: a reflexão crítica, já no campo da diversidade sexual, do que Judith Butler (1990, 2009) denomina de "matriz heterossexual", ou seja, da imposição da heterossexualidade como padrão.

É evidente que nem o crescimento dessa produção nem os temas por ela priorizados se dão ao acaso. O contexto de formulação das políticas de educação e a produção acadêmica influenciam-se mutuamente na construção do que pode caracterizar-se, quem sabe em futuro próximo, como um campo específico da produção acadêmica educacional.

Janeiro (02); Universidade Federal do Amazonas (02); Universidade Tuiuti do Paraná (02); Universidade Federal do Paraná (02); Universidade Regional de Blumenau (01); UNESP-Bauru (01); UNESP-Marília (01); Centro Universitário Moura Lacerda (01); Universidade do Estado de Santa Catarina (01); Universidade Federal da Bahia (01); Universidade Federal do Ceará (01); Universidade Federal de Rondônia (01); Universidade Federal de Alagoas (01); Universidade Federal do Pará (01); Universidade Federal do Espírito Santo (01); Universidade de Sorocaba (01); Universidade Gama Filho (01); Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães/Fiocruz (01); Universidade Federal de Uberlândia (01); Universidade Católica de Petrópolis (01); Universidade Nove de Julho (01); Universidade Federal de Goiás (01); Centro de Pesquisas René Rachou/Fiocruz (01); Universidade de Brasília (01); Universidade Federal de Minas Gerais (01); Universidade Federal de Juiz de Fora (01); Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (01).

Claro que nem o crescimento dessa produção nem os temas por ela priorizados se dão ao acaso. Textos e contextos se influenciam mutuamente na construção do que pode se caracterizar, quem sabe em futuro próximo, como um campo específico da produção acadêmica educacional. Podemos até mesmo afirmar que a produção acadêmica sobre o tema acompanha o crescimento das próprias políticas de educação na área que, como nos lembra Miguel Gonzalez Arroyo, passam a ser mais “instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades” (2010, p. 1381).

Entre textos e contextos

Tanto o exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, quanto o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação que determina a supressão e/ou concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pelos movimentos sociais e ações coletivas que pressionam por novas políticas públicas, pela ocupação de espaços na administração pública e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Parte-se do suposto de que tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, se articulam e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades.

Os grupos em negociação com o Estado são influenciados por vertentes teóricas e ações coletivas circunscritas, no caso do tema em foco, ao Movimento de Mulheres e ao Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBT). Este último assume papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar. Também exercem grande influência setores representativos de forças internacionais, com participação decisiva na vida nacional e na confecção de linhas de ação para as políticas públicas de educação.

Mais uma significativa presença nesse contexto foi a criação, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), do Grupo de Trabalho

"Gênero, Sexualidade e Educação" (GT 23), no final de 2003, com a contribuição de pesquisadoras(es), docentes e estudantes em torno de questões teóricas e práticas sob essa perspectiva de análise. Também exercem grande influência setores representativos de forças internacionais que, em certos períodos, têm participação decisiva na vida nacional e na confecção de planos, propostas e linhas de ação para as políticas públicas de educação.

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade nas escolas é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda se pensarmos no tema da sexualidade enquanto indicativo da constituição de novos sujeitos que reivindicam políticas específicas ligadas ao reconhecimento da diversidade sexual⁷⁷.

Em um resgate histórico da educação sexual Yara Sayão (1997) ressalta que já na década de 1920 registravam-se propostas de inclusão da educação sexual nas escolas públicas para crianças a partir de 11 anos, influenciadas pelas correntes médicas e higienistas da França. Segundo Sayão, esse processo é permeado de idas e vindas, com o silêncio sobre o tema nas décadas seguintes e seu retorno em plena ditadura militar com a tramitação na Câmara de Deputados de uma proposta implantação obrigatória da educação sexual nas escolas em todos os níveis de ensino, barrado e arquivado em 1970. Mas, ainda que aos poucos, a escola passou a assumir a função de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de buscar a normalização dos comportamentos sexuais dentro dos padrões sociais (ALTMANN, 2001).

A introdução do tema da sexualidade no currículo escolar tem alguma visibilidade a partir de 1970. Nesse período, com o surgimento da Lei nº 5.692/1971, os trabalhos com educação sexual no âmbito oficial eram de responsabilidade dos orientadores educacionais e dos docentes da área de Ciências ou de Programas de Saúde. Com o parecer nº 2.264/1974 do Conselho Federal de Educação, os Programas

⁷⁷ Essa noção é recuperada por muitos autores. Entre eles cabe destaque para Jeffrey Weeks (2003) e sua defesa do conceito como capaz de acolher as diferenças sexuais sem hierarquizá-las.

de Saúde do antigo segundo grau passam a se responsabilizar pelo ensino da educação sexual (BONATO, 1996; SAYÃO, 1997).

Todavia, é após a Constituição de 1988 que essa temática, associada às questões de gênero, passa a ganhar força no debate sobre direitos. A retomada efetiva dessa questão na área educacional deu-se a partir de 1995 com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade assumidos pelo governo.

Pode-se afirmar, com cautela, que a participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos, organizados nas várias Conferências Internacionais ao longo de 1990, guardava estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socioculturais, mesmo que orientado ao cumprimento de outras metas como universalização de acesso e de elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos, entre outros, direcionadas por agências multilaterais internacionais⁷⁸.

É nesse contexto de forte influência das agências multilaterais como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO que se instaura, sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, a

⁷⁸ Dentre as Conferências Internacionais realizadas nos anos de 1990 destacam-se: o Decênio Mundial para o Desenvolvimento Cultural da UNESCO (1988-1997), Conferência Mundial de Educação para Todos, Conferência Mundial da Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), o Decênio Mundial para o Desenvolvimento do PNUD (1991-2000), a Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), o Seminário Internacional da Unesco para descentralização e currículos (1993), conferência Educação para o século XXI (1993), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação (1994), Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO/ Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995), IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995), a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Conferência Educação para o século XXI (1996), Conferência sobre o Habitat (1996), V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997), Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). No ano de 2001, vale destacar a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Diferentes concepções e intencionalidades permearam e orientaram as referidas conferências. Análises críticas acerca desta temática podem ser encontradas em estudos e pesquisas realizadas e suas contribuições são fundamentais para situar o campo da gestão das políticas educacionais (FONSECA, 1998).

partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil, em substituição ao antigo currículo mínimo comum. Cabe aqui destacar a estreita relação entre as características da introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação na Espanha com as preocupações que se destacaram no Brasil nesta área. É notória a influência do contexto espanhol no âmbito da produção das políticas públicas brasileiras de educação. Mas cabe ressaltar que esse tipo de proposição educacional resultou dos embates, das articulações e alianças que então ocorreram. Um dos elementos inspiradores das propostas que acabaram se impondo diz respeito à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do respeito às peculiaridades das culturas locais.

Vale relembrar que para o Banco Mundial os investimentos na área pública, que historicamente cresceram em vários países principalmente no âmbito da seguridade social, eram entendidos como gastos mais quantitativos. Nessa perspectiva, as causas estruturais da pobreza não deveriam ser atacadas, fomentando-se o desenvolvimento de “políticas compensatórias focalizadas”, contrárias às bases que ancoravam a defesa de políticas redistributivas (FONSECA, 1998). Ganhou então terreno a defesa da equidade, um dos pontos principais de consolidação dos preceitos de uma “sociedade justa, igualitária e aberta à diversidade”.

Contudo, apreende-se um sentido limitativo para a questão da igualdade. No que diz respeito à educação, a igualdade passou a ser oficialmente estratificada; ou seja, todos deveriam ser beneficiados com um “*quantum*” de educação apenas conforme as necessidades locais e os recursos disponíveis. Num contexto de significativas mudanças econômicas, seria necessário perguntar “quanta equidade social é necessária para que haja uma educação exitosa”, nos dizeres de Juan Carlos Tedesco (2004, p. 564). De acordo com o autor, a defesa da equidade explicitava naquele momento a necessidade de políticas que enfrentassem as desigualdades em termos de recursos culturais que seriam disponibilizados às famílias. Essa visão acabava repondo questões já enfrentadas e criticadas no marco do enfoque da marginalidade cultural. A cultura, aqui censurada pelo autor no âmbito das chamadas “políticas de subjetividade”, superaria por si mesma

“determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem”, ainda que equivocadamente voltada ao atendimento de “sofrimentos psíquicos advindos da responsabilização pessoal das desigualdades sociais” (TEDESCO, 2004, pp. 566-7). Nesse sentido, podemos afirmar que a “relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos” de caráter focalizado e compensatório (ARROYO, 2010, p. 1391). Mas, se existe consenso na defesa de políticas inclusivas, o mesmo não se instaura “quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer” (SEFFNER, 2009, p. 127).

Com a ideia da diversidade cultural contida nos preceitos supramencionados, supunha-se diversificar o ensino de forma a incluir peculiaridades locais. Nesse sentido, a educação ganhou centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como “eixo da produtividade com equidade”, difundindo-se a ideia de que a oportunidade de acesso seria a via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades, “compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto, o que é promovido pela adequação à eficácia – metas – e à eficiência – meios” (CEPAL-UNESCO, 1995, p. 201). O problema é que, de acordo com essa concepção, diminuir as desigualdades não mais inclui a superação das bases materiais também desiguais. Pelo contrário, privilegiam-se as diferenças enquanto “manifestações artísticas, culturais, lúdicas, comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social harmonioso” (ARROYO, 2010, p. 1404) ou nos dizeres de Henri Lefebvre, ignorando as necessidades radicais que elas expressam.

No rastro dessas concepções, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, LDB, 1996) substituiu o antigo currículo mínimo comum pela elaboração do currículo oficial, por meio de documentos da lavra do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para além dos conteúdos, era também necessário definir competências a serem desenvolvidas. A própria Constituição Federal de 1988 já afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas. Respondem a essas orientações uma série de documentos, entre eles os

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998)⁷⁹.

Como já mencionado anteriormente, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), coordenada pelo então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), foi marcada por inúmeras tensões e contradições. Lançados oficialmente em 1997, foram distribuídos por todo o território nacional no início de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, e receberam, por parte dos educadores/as em geral, alguns elogios e inúmeras críticas.

No âmbito da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas educacionais temos um grupo de textos, na maior parte dissertações de mestrado voltadas especificamente para o exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que destaca inicialmente seu ineditismo, considerado como um avanço no que diz respeito à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (ALTMANN, 2001; ANDRADE, 2004; ASSUNÇÃO; TEIXEIRA, 2000; COSTA, 2001; FAVA, 2004; FREITAG, 2004; LIRA, 2009; MARCHO, 2000; PARRÉ, 2001; RIBEIRO, 2009; SILVA, 2009; VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Ainda que, com sérias restrições ao modo, imposto e sem nenhuma orientação aos professores(as), como foi feita a introdução dos temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – nos currículos escolares. Como ponto positivo, foi apontada a exigência da inclusão da sexualidade como tema transversal a ser incluído nas demais áreas de conhecimento que compõem o currículo (FAVA, 2004; RIBEIRO, 2009). Além de priorizar a sexualidade, a menção, ainda que restrita, da homossexualidade e o reconhecimento da discriminação sofrida pela população LGBT constituem-se em inovações a serem destacadas (DANILIAUSKAS, 2011).

⁷⁹ É importante lembrar que o estabelecimento das orientações no currículo é também produto das exigências do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003).

No entanto, críticas também foram observadas nesse processo. Entre especialistas e pesquisadores/as da área educacional lastimava-se, sobretudo, o caráter centralizador⁸⁰ e prescritivo dos Parâmetros sob forte influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (MARCHI, 2000; COSTA, 2001; ANDRADE, 2004; FREITAG, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, 2004, 2006, 2007). Segundo Teresa Cristina Bruno Andrade (2004), os temas transversais possuem uma metodologia fragmentada e esse processo não ocorre somente no Brasil, mas em diversos países. Para a autora o conceito de transversalidade, com base teórica inconsistente, também não é capaz de questionar de fato a própria realidade macroestrutural que deveria dar alicerce às discussões e resoluções de problemas sociais.

Além desses aspectos mais gerais realça-se a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, também entendida como atividade meramente informadora e reguladora (COSTA, 2001; FREITAG, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, 2004, 2006).

Alguns trabalhos se dedicam a examinar a aplicação das diretrizes curriculares sobre Orientação Sexual contidas nos PCN baseados em observações do cotidiano escolar e/ou entrevistas e questionários aplicados aos docentes de uma determinada escola. Este é o caso do artigo de Maria Madalena Silva de Assunção e Alessandra Luisa Teixeira (2000) que parte das diretrizes dos PCN quanto à Orientação Sexual para discutir a inserção do tema relações de gênero no ensino fundamental e faz a análise de um exercício em sala de aula por meio de questões do livro *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro. Assim como Assunção e Teixeira, Josely Ferreira Ribeiro (2009) e Andréia Maria Silva Lira (2009) buscaram saber em suas dissertações de mestrado

⁸⁰ Em dezembro de 1995 foi divulgada versão preliminar dos PCN destinados aos primeiros ciclos do ensino fundamental, a título de consulta às instâncias educacionais, mas as associações docentes envolvidas no processo denunciaram a marginalização de professores(as) envolvidos/as com o ensino público fundamental nas discussões.

como tem ocorrido o processo de implementação do tema transversal Orientação Sexual. A primeira por intermédio da observação do trabalho de uma professora da rede federal de ensino no município de Juiz de Fora e a segunda a partir da análise das atitudes de seis professores de Ciências Biológicas da rede estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife nas aulas de Orientação Sexual em três escolas distintas.

Seguindo a mesma linha, Maria Cristina França Marchi (2000), Carolina Andaló Fava (2004) e Katia Krepsky Valladares Silva (2009) investigam, respectivamente, as representações de professoras em Rondônia sobre a Orientação Sexual; sua introdução em algumas escolas de Florianópolis e o cumprimento (ou não) do que sugerem os PCN para a introdução da Orientação Sexual nas escolas da rede pública de ensino na região Oceânica de Niterói.

Todas essas autoras observam as dificuldades de introdução da sexualidade na escola diante da falta de formação inicial e continuada docente; da precariedade de cursos descentralizados por partes de profissionais que já passaram por tal formação [multiplicadores] e da dificuldade em abordar o tema no cotidiano escolar.

Helena Altmann (2001) e Sandra Helena Gramuglia Parré (2001) reprovam, além disso, a concepção de orientação sexual vinculada à visão de sexualidade que perpassa o documento e entendida como de caráter meramente informativo. Para Altman (2001), a sexualidade é concebida nos parâmetros como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo”, algo sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados. Ela igualmente pontua que para se desvincular a sexualidade de tabus e preconceitos, o trabalho de Orientação Sexual necessitaria abordar a constituição histórica e social deles. Esse espaço poderia proporcionar discussões valiosas entre as pessoas que frequentam as instituições escolares, que abordassem as próprias concepções relacionadas às atitudes de cada um na relação com o outro. Os medos, angústias e dúvidas sobre a temática igualmente poderiam ser consideradas nas problematizações feitas na sala de aula.

A essa crítica alinham-se as reflexões sobre a polarização entre Orientação Sexual e as diferentes vertentes ligadas à Educação Sexual (FURLANI, 2009). Porém,

mesmo sem a clareza de qual termo ou conceito seria mais apropriado, prevalece a tônica ressaltada por Cláudia Ribeiro (2010, p. 150): "a Educação Sexual, ao invés de questionar valores, crenças e costumes, tem servido para adaptações e readaptações do que foge à normalidade".

É também objeto de condenação, a pouca relevância da temática da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCN, evidenciando discriminação em relação às homossexualidades. Em cuidadoso exame dos PCN, Marcelo Daniliauskas destaca que a temática da diversidade sexual e da identidade de gênero aparece apenas na introdução aos PCN; na introdução aos temas transversais e no volume dedicado à Orientação Sexual. O autor ressaltava que nos PCN do primeiro ciclo, a homossexualidade é citada somente uma vez no volume de Orientação Sexual e apenas para enfatizar que esse assunto deverá ser tratado da 5ª série em diante. Já nos PCN dedicados ao segundo ciclo sua menção se dá em um contexto que chama a atenção para as dificuldades de se tratar de tema tão complexo e controverso.

Assim, é possível afirmar, até este momento, a ênfase na redução da sexualidade à heterossexualidade e destacar a restrita menção da homossexualidade nos PCN e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBT. O que prevalece é a reiteração compulsória da heterossexualidade (LOURO, 1999, 2009) e, fora os esforços de pioneiras(os) na área, são os trabalhos mais recentes os que vão problematizar essa questão, com destaque para a crítica ao processo de invisibilização da população LGBT no cotidiano e na organização escolar.

Saindo do âmbito específico dos PCN, foi possível encontrar trabalhos recentes, já fortemente influenciados por Judith Butler e Michel Foucault, dedicados à reflexão sobre a presença do discurso sobre a sexualidade nas escolas. Sirlene Mota Pereira da Silva (2009a) faz um estudo sobre a sexualidade da “mulher professora” e sua influência na prática educativa. A autora analisa as representações de professoras sobre a sexualidade e sobre a educação sexual, destacando como os mecanismos de controle social e os discursos de verdade influenciam o trabalho por elas desenvolvido no fazer docente. Arnaldo Martinez de Bacco Junior (2009), Dulcilene Pereira Jardim (2009) e Elaine Beatriz Ferreira Dulac (2009) analisa em sua tese de doutorado os discursos sobre sexualidade que preponderam nas falas de professoras de diversas disciplinas da

educação básica. Dulac destaca ainda alguns enunciados que compõem os campos discursivos da educação e da sexualidade e que foram colocados em destaque nas situações de entrevista com docentes. São eles: a homossexualidade é um tema marginal na escola; é preciso educar para a diversidade e para a aceitação da diversidade de gênero e sexual; nem todos os professores(as) podem falar de sexualidade na escola. Na mesma direção Lindamara da Silva França (2008) e Santina Célia Bordini (2009) problematizam a concepção de sexualidade apresentada por professores(as) que atuam em escolas do ensino fundamental da rede pública de Curitiba. Por meio de entrevistas e observações de distintas escolas e de disciplinas diversas, ambas as autoras ressaltam que para trabalhar a questão da sexualidade na escola a maioria docente ainda mantém uma visão restrita, coerente com a concepção médico-higienista.

Já Geovanna Passos Duarte (2009), analisando o ensino médio, mostra que as formas de produção e corporificação das relações de gênero experimentadas por alunas/os nos currículos dos cursos Técnicos de Química e Mecânica de uma escola de educação profissional de nível médio de Minas Gerais reproduzem as desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho.

Voltadas para a identificação não só dos discursos, mas dos principais desafios, convergências e divergências enfrentados por docentes no trabalho com a educação sexual no âmbito escolar Virginia Ribeiro Lima e Andrade (2008), Anna Luíza Araújo R. Martins de Oliveira (2009), Eliana Fátima de Almeida Reis (2009), Andréia Maria Silva Lira (2009), Maísa Maganha Tuckmantel (2009) e Maria Alcina Ramos de Freitas (2009) examinam as expectativas e interesses de adolescentes em relação à sexualidade. Freitas (2009) e Marsiglia (2009) ressaltam as dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também observam indicadores de resignificação das concepções docentes a respeito de novas posturas sobre a sexualidade que procuram ir além da heteronormatividade no trabalho pedagógico. Andrade (2008) analisa as percepções de alunas/adolescentes sobre a educação sexual ministrada no ensino fundamental como tema transversal e defende a importância de sua inclusão no currículo escolar para o debate das questões relativas à educação, saúde, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência.

Além disso, cabe destacar uma importante dimensão conceitual em todos esses trabalhos mais recentes: a imbricação entre gênero e sexualidade, considerados conceitos distintos, mas não excludentes. Alguns desses estudos já ampliam a análise do processo de democratização da educação e suas demandas para a população LGBT, destacando seu caráter heteronormativo, aspecto a ser explorado no tópico seguinte.

A diversidade sexual nos programas e planos de educação: da denúncia à formulação de políticas públicas

Ao tratar da introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade para as demandas em torno da diversidade sexual, é preciso fazer um breve retorno à introdução dessa temática na esfera da saúde pública. Foi nesse setor que o debate se fez visível e viável, para depois ser então inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil junto à área da educação.

Em 1986, foi criado o Programa Nacional de DST/ AIDS, que é estruturado de modo mais efetivo a partir de 1988 e durante a segunda metade dos anos de 1990, em função das urgências demandadas pela epidemia da AIDS aos estudos sobre homossexualidade na área de saúde (GÓIS, 2003). No campo das ações voltadas às políticas de prevenção das HIV/DST/AIDS, o Ministério da Saúde elaborou o Programa AIDS I com recursos financeiros oriundos do Banco Mundial em 1994. O AIDS I deu início à política de descentralização, trazendo como inovação a participação de setores organizados em movimentos e ações coletivas na execução da política social. Assim, entre o período dos primeiros casos de AIDS registrados no país até essa data, esses setores foram os principais protagonistas do enfrentamento da doença (PARKER, 1994; GALVÃO, 2000; TEIXEIRA, 2000; PAIVA, 2003; FERRARI, 2004; FACCHINI, 2005).

Mas ainda em 1994 organismos oficiais, como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a estimular projetos de educação sexual. Foi então publicado o documento *Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade*, apoiado nas recomendações e nas experiências da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde. As Diretrizes versavam sobre estratégias para “identificar organismos não

governamentais, nacionais ou internacionais” e para “combinar recursos materiais e/ou humanos, sem interesses ligados a ideologias particulares, religiosas, políticas ou econômicas”, sob “responsabilidade técnico-pedagógica” e coordenação do MEC (BRASIL, MEC, 1994, p. 34).

Uma das recomendações constantes no documento referia-se à inclusão da prática da Educação Preventiva Integral (EPI) nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Numa abordagem que acentuava a regulação das práticas sociais, orientada por critérios do “sexo seguro”, a EPI, de acordo com seus idealizadores, surgiu no âmbito de uma necessidade conjuntural:

“em vista do aumento das situações de risco por que passa um significativo segmento da população infanto-juvenil, com respeito ao consumo de drogas, assim como o álcool e o tabaco; à contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e pela Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); e a uma perda de valores de convivência, notadamente pela falta de uma correta educação sexual.” (BRASIL, MEC, 1994, p. 38, grifos meus)

Já na segunda metade dos anos 1990 ocorreram mudanças significativas no panorama dos temas ligados à homossexualidade, ocasionando transformações no quadro de visibilidade da temática, com a multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e de extensão de direitos (RAMOS, 2003; SILVA, 2010).

Com influência das resoluções da Conferência de Viena⁸¹, realizada em 1993, é instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) em 1996, sob a responsabilidade do Ministério da Justiça. O PNHD I expressa que:

“Os Direitos Humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, *homossexuais*, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso à riqueza. Todos,

⁸¹ O Brasil é um dos participantes e signatários da resolução final, conhecida como “Declaração de Viena”. Cabe destacar que o início da trajetória que relaciona sexualidade e direitos humanos nas agendas internacionais se dá em 1993, mormente como preparação para a Conferência de População e Desenvolvimento, ocorrida no Cairo (1994), com a inclusão da terminologia “saúde sexual” e “direitos sexuais” no programa de ação que estava em negociação. De acordo com Sonia Correa (2004), nesse momento, os “direitos sexuais” foram eliminados do texto final. No ano seguinte, os termos ressurgem no parágrafo 96 da Plataforma de Ação de Pequim (Conferência da Mulher, realizada em 1995), que define os direitos das mulheres no terreno da sexualidade (CORREA, 2004).

enquanto pessoas, *devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada.*” (BRASIL, SEDH, 1996, p. 3, grifos meus)

No que diz respeito às ações a serem realizadas atendendo ao PNDH I, a proteção do direito à vida e a garantia de tratamento igualitário perante a lei inscrevem-se nas metas a serem atingidas a “curto prazo”, consistindo em “apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem terra e homossexuais” (BRASIL, SEDH, 1996, p. 7).

Alguns anos mais tarde, em 2001, a preparação da comissão do Brasil para a participação na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que ocorreu em Durban, na África do Sul, envolveu ampla participação da sociedade civil organizada. Na oportunidade, o tema da discriminação com base na orientação sexual foi um dos principais problemas levantados (BRASIL, MS/CNCD, 2004). A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) em outubro do mesmo ano constituiu-se em uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban. Representantes de organizações da sociedade civil, do movimento LGBT, integraram o CNCD.

Contudo, em que pese esse contexto, o Plano Nacional de Educação, aprovado ainda em 2001 (BRASIL, PNE, 2001), não ampliou o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. A menção da temática de gênero surgiu apenas em poucos tópicos e na análise diagnóstica formulada sobre alguns níveis de ensino (VIANNA, UNBEHAUN, 2006).

Foi no governo Lula que a diversidade passou a ser reconhecida a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa. São novas respostas para velhas demandas, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores.

Foram criadas várias secretarias especiais, entre elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). A participação desses atores no próprio governo soma-se às

pressões advindas das Conferências Nacionais, locais de produção e negociação de agendas políticas que muitas vezes resultavam na criação de novas responsabilidades governamentais e de tentativas de "introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual", referência no campo do currículo; da formação docente; e das relações estabelecidas no ambiente escolar, com o intuito de propiciar, como afirma Roger Raup Rios (2009, p.78), a "superação de preconceitos e discriminações já consolidados". Esse é o caso, por exemplo, da constituição da comissão temática permanente no Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) com a finalidade de receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual.

Sob as injunções desses processos se materializa a ênfase na inclusão social, mas também se organizam novas institucionalidades. No âmbito específico do Ministério da Educação institui-se a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E com a fusão destas secretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Inicia-se então a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação:

“A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica.” (BRASIL, MEC/SECAD, 2004, p. 1)

A partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos. Com a presença desses setores nos espaços da administração pública assistimos à conversão de antigas denúncias em políticas públicas federais.

É essa secretaria que se incumbiu de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos mais gerais. Esse foi o caso, por exemplo, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) em 2004 e de sua segunda versão em 2008, ambos antecidos pelas

Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), precedido pelo Plano Plurianual (PPA 2004-2007).

O primeiro PNPM (2004) tinha entre seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas. Já o Plano Plurianual (PPA 2004-2007), lançado em 2004, definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas a efetivar este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) acolheu demandas do movimento LGBT, apresentadas em encontros nacionais, e lançou o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), um programa de combate à violência física, verbal e simbólica sofrida por pessoas LGBT⁸².

O referido Programa traz um capítulo dedicado à educação, com o objetivo de “promover valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, MS, CNCD, 2004, pp. 22-23). A tarefa de implementação dessas políticas de inclusão é coordenada pela SECAD, na perspectiva de educação para a diversidade. Para tal intento, a Secretaria considera fundamental incluir a interlocução da diversidade sexual com a discussão da temática de gênero:

“A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas questões envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades.” (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 9)

⁸² Nesse processo destaca-se a complementariedade entre Estado e movimento social na formulação das políticas voltadas ao segmento LGBT. Elas não só nascem no próprio movimento e são incorporadas pelo governo, mas também expressam uma espécie de parceria. No caso do BSH o documento final é assinado por um representante do governo (SEDH) e outro da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). O documento também registra a participação de uma série de associações (Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros, ANTRA; Articulação Brasileira de Lésbicas, ABL); ministérios (Cultura, Educação, Justiça, Trabalho, Relações Exteriores, Saúde); secretarias (Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas para a Igualdade Racial) e organismos de pesquisa (CLAM/IMS/UERJ, CESeC/UCAM).

Enfim, ainda que sob forte tensão, são assumidas, no plano federal, diferentes demandas para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade, apresentadas principalmente pelos movimentos sociais. O fato de as Organizações Não Governamentais receberem mais incentivos para a produção de pesquisas voltadas para a diversidade sexual e para as desigualdades de gênero também foi um marco no primeiro mandato do presidente Lula. No caso do MEC, o principal canal de diálogo com os grupos sociais organizados na construção de uma agenda de políticas que visam à inclusão da diversidade é a chamada política de concertação (MOEHLECKE, 2009). Ou seja, amplia-se a adoção de mecanismos de participação de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a inclusão e diversidade. Reúnem-se, assim, gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos diretamente interessados no avanço desta agenda.

Na mesma direção Nina Madsen (2008) ressalta o apoio do MEC às inúmeras iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) na área da educação, destacando um importante movimento na formulação das políticas a partir de 2003. O mesmo aconteceu com as ações educacionais propostas pelo Programa Brasil Sem Homofobia. Parte das principais políticas públicas que visa superar a desigualdade relacionada às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) por meio da educação no âmbito do referido Programa é expressão das respostas dadas pelo Estado às pressões, sugestões, participações e interferências do movimento LGBT (ROSSI, 2010).

Assim, no governo de Fernando Henrique Cardoso a tradução de uma série de temas em políticas públicas, como a inclusão do gênero e da sexualidade nos currículos, se deu a partir do centro – ou seja, centralizada nas “bases legais definidoras da educação como política pública de Estado e a instituição hierarquicamente mais alta desse sistema: o Ministério da Educação” (MADSEN, 2008, p. 159). Já no governo Lula a participação dos movimentos, com suas demandas históricas, se funda no próprio campo da formulação das políticas, com a criação articulada de planos, programas e ações voltadas para a sexualidade, a homossexualidade e as relações de gênero. Nos

dizeres de Nina Madsen (200, p. 160), o governo Lula caminha na direção oposta: “circula pelas extremidades, pelas políticas de gênero em educação [...] todos os demais atores que participam ou influenciam esse sistema”, sendo as escolas o ponto situado “na extremidade final do sistema educacional nacional”.

As pressões exercidas pelos movimentos de mulheres e pelo segmento LGBT somam-se também à ainda presente influência dos organismos internacionais, como por exemplo, a Assembleia Geral da OEA organizada em Medellín, Colômbia, em 2008 que, por iniciativa do Brasil, aprova a resolução “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”. Nesse processo, podemos destacar o objetivo do MEC de construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade enquanto dimensão necessária para o enfrentamento das desigualdades, como se afirma ao criar a SECAD.

Nesse processo, a temática da diversidade passa a ser contemplada em programas e projetos do MEC. Entre eles, destacam-se os relacionados às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na formação continuada docente, como é o caso do Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), focado na formação continuada docente à distância nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais a fim de orientar professores e professoras sobre como lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao tema. Nasceu em 2006 como projeto piloto a partir de uma parceria entre a Secretaria Especial de Política para as Mulheres, o Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ) e o British Council, e conta com a participação das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Educação à Distância e Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Em 2009 sofreu algumas mudanças e passa a ser oferecido por várias universidades brasileiras, por meio de articulação proporcionada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Alguns trabalhos acadêmicos mais recentes já indicam os efeitos dos enunciados das atuais políticas públicas acerca da diversidade sexual propostas para a educação em diferentes instituições de ensino, considerando alguns dos programas do governo como: Brasil Sem Homofobia (QUARTIEIRO, 2009; DULAC, 2009; SANTOS, 2009b; ROSSI, 2010; DANILIAUSKAS, 2011); Gênero e Diversidade na Escola (CALDAS,

2007; KOERICH, 2007; GRÖSZ, 2008; MOSTAFA, 2009); Capacitação de Multiplicadores/as em Gênero e Políticas Públicas (SANTOS, 2008; ESPERANÇA, 2009; SANTOS, 2009a).

O exame da produção acadêmica sobre esse tema específico permite uma análise comparativa de dois governos, com dois períodos cada um: 1994/1998-1999/2002 e 2003/2005-2006/2010. E, a partir da reflexão histórica aqui construída, posso afirmar duas das principais características contraditórias dessas políticas. Sofrem a pressão de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto em sua qualidade. Ao mesmo tempo, com maior ênfase no governo Lula, assistiu-se à porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados e ao crescimento destes enquanto sujeitos coletivos formuladores de políticas públicas.

Assim, arrisco dizer que a presença de novos sujeitos coletivos – propositores e formuladores de políticas públicas na educação – provocou tensões e confrontos entre projetos políticos divergentes; alterou o que era rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis; redefiniu a própria dinâmica de confecção dessas políticas e, conseqüentemente, o papel do Estado, com efeitos importantes para a realidade educacional brasileira.

Aos menos no campo específico da introdução das questões de sexualidade, diversidade sexual e gênero aqui observado, os movimentos traduziram algumas das questões teóricas para o plano da prática social. Também merece realce o reconhecimento de direitos relativos às sexualidades menosprezadas e que têm impacto nas relações escolares, como, por exemplo, a construção do currículo pautado pelo respeito aos direitos humanos relacionados à diversidade sexual (RIOS, 2009; SILVA, 2010).

Nesse processo evidencia-se a inclusão da sexualidade e do gênero no currículo e na formação continuada docente, já com indícios de resignificação das concepções sobre sexualidade no trabalho pedagógico (ANDRADE, 2008; LIRA, 2009; REIS, 2009).

Todavia, esse contexto está necessariamente permeado por retrocessos e resistências que impõem novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração das políticas públicas e para a reflexão acadêmica sobre esse processo. Esse é o caso, por exemplo, da pouca importância dada ainda hoje para a relação entre nacionalidade e sexualidade e para o caráter sexuado do Estado e de suas políticas nacionais e locais, que interpretam e regulam várias das concepções de família, reprodução, educação, estilo de vida, muitas delas entrelaçadas com a construção das relações de gênero. Dessa analogia depende a regulamentação do aborto e da reprodução, o estabelecimento de uma idade consentida para relações sexuais e para o casamento, bem como a criminalização das práticas que não se adequem a essas regras (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

O reconhecimento de consensos construídos e negociados em torno da relevância das políticas da diversidade permite considerar que a disputa em torno das concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda se constitui em amplo desafio para consolidar, de fato, essa trajetória institucional em política pública de Estado. Na mesma linha, novos conceitos – como gênero, sexualidade, homofobia, heteronormatividade – não são assumidos como definidores das políticas públicas para a educação, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

Um dos percalços a ser enfrentado é a própria fragmentação do uso do conceito de diversidade, o que "expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais, propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades" (MOEHLECKE, 2009, p. 484). Somam-se a esse obstáculo a própria resistência interna ao MEC (JUNQUEIRA, 2009; MADSEN, 2008) e a enorme dificuldade em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero. Os mecanismos de controle social ainda têm peso na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e as práticas educativas. A proibição de falar sobre sexualidade é uma constante. Mesmo quando aberta a possibilidade de diálogo sobre o tema, este fica restrito à concepção médico-higienista da sexualidade e aos professores de ciências e biologia (BORDINI, 2009; DULAC, 2009; FRANÇA, 2008), registrando-se um

verdadeiro pânico moral, ao mencionar-se a possibilidade de seu tratamento para além da visão heteronormativa (BORGES; MEYER, 2008).

Nessa mesma linha, as garotas homossexuais fazem parte de um campo de disputa que permanece silenciado. Não excluído, pois "o silêncio e a invisibilidade forçada não devem ser confundidos com sinal de ausência" (CAVALEIRO, 2010, p. 177-178), mas ainda inferiorizado e não reconhecido. Além disso, a própria inserção das demandas advindas dos movimentos de mulheres e da população LGBT não garante a superação das relações de poder que definem parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade.

Além dos enfrentamentos já elencados, a tentativa até aqui desenvolvida de articulação dos resultados das pesquisas aponta-nos também desafios acadêmicos para a produção de novos conhecimentos sobre essa realidade em construção. Menciono apenas três possíveis urgências.

Uma delas diz respeito à retomada da reflexão sobre os conceitos de desigualdade e diversidade. A meu ver, não se trata de tarefa individual. Será necessária, novamente, a articulação de muitos debates para sair desta noção enquanto mera diversificação e situar a diversidade no contexto de produção de desigualdades sociais e de enfrentamento de necessidades radicais.

Outra pauta urgente para investigações futuras se dirige à constituição da formação docente voltada para o trabalho com a diversidade e para o combate à sua transformação em desigualdade. A ausência de discussões acerca da diversidade em geral e, em especial, da diversidade sexual e de gênero, na maioria dos cursos de formação inicial de professores/as do país (UNBEHAUM, CAVASIN, GAVA, 2010), já se apresenta ela mesma como uma descontinuidade em relação aos documentos oficiais que referenciam e orientam a educação nacional. Nos últimos anos tem-se buscado sanar essa ausência na formação docente inicial por meio de iniciativas pontuais de formação continuada, fomentadas principalmente pelo governo federal. Pode-se dizer que há, desde 2004, certa porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados; no caso da temática de gênero e diversidade sexual, o movimento LGBT assume papel protagonista na proposta de ações pela não

discriminação por orientação sexual e identidade de gênero em vários projetos e programas.

No entanto, tais iniciativas não integram políticas públicas educacionais, já que dependem diretamente de editais de financiamento vinculados a programas do governo federal específicos de determinada gestão política. Não há a garantia de continuidade dessas iniciativas diante das constantes investidas de setores conservadores e veementemente contrários ao enfrentamento da homofobia na instituição escolar e/ou face à reorganização das secretarias dentro do MEC e de outros ministérios integrados nessas ações.

Além disso, as iniciativas de formação docente continuada em diversidade sexual, nas modalidades presencial ou à distância, representam um grande avanço na inclusão da diversidade sexual na escola, mas ainda não se pode dizer que os/as professores/as foram por elas atingidos em sua maioria. É possível afirmar que o contato do/a professor/a com a temática não pode basear-se apenas na informação sobre o assunto, mas precisa ir além e ser capaz de levar ao desenvolvimento de empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero.

Uma terceira e última urgência dirige-se ao caráter federativo do Estado brasileiro, em particular à leitura que os governos estaduais e municipais fazem das políticas federais e à forma como essa discussão é apropriada por docentes e demais funcionários das escolas públicas, para não entrar no mérito específico das escolas privadas. Essas propostas ainda são muito centralizadas na sua elaboração e necessitariam envolver todos os responsáveis pela educação.

Referências

- ABRAMO, Lais; ABREU, Alice Rangel de Paiva (orgs.). **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo/Rio de Janeiro: ALAST/SERTI, 1998.
- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.
- ALBANO, Alzira Fortini. **A ideologia do professor estadual do RS face aos seus movimentos grevistas de 1979 e de 1989**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1984.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Perfil de professores da escola paulista**. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 1991.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, pp. 575-585, 2001.
- ALVARENGA, Dulce Rodrigues. **A ação político-pedagógica do SEPE junto aos professores na busca de uma escola pública de qualidade e que atenda aos interesses da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado) - UFF, Rio de Janeiro, 1991.
- ALVARENGA, Marilene Calheiros. **A greve como um movimento de reconstrução da ação pedagógica**. Dissertação (Mestrado) - UFF, Rio de Janeiro, 1995.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir. (org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-23, 1995.
- ANDRADE, Teresa Cristina Bruno **Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio educacional**. Dissertação (Mestrado) - UESP, FFC, Marília, 2004.
- ANDRADE, Virginia Ribeiro Lima e. **Orientação sexual na escola: o que pensam alunas/adolescentes do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - UCP, Petrópolis, 2008.
- APPAY, Beatrice. Individu et collectif: questions à la sociologie du travail et des professions- L'autonomie contrôlée, **Cahiers du GEDISST**, Paris, n.6, (nota 55), p.85, 1993.
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, pp. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, pp. 14-23, fev. 1988.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Helena Costa. ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Porto, n.29, pp. 81-103, 1990.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Neoliberalismo e Educação. **Revista da Ande**, São Paulo, 1997.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a Reforma Educacional na Década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI - Reformas em Debates**. São Paulo: Autores Associados, v. 1, pp. 95-116, 2000.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 1039-1066, out., 2005.

- ARILHA, Margareth. Homem: entre a “zoeira” e a “responsabilidade”. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, pp. 51-78, 1998.
- ARROYO, Miguel González. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **Revista da ANDE**, São Paulo, v.6, n.12, pp. 15-20, 1987.
- ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, pp. 1381-1416, 2010.
- AMB, ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS. **Políticas públicas para mulheres no Brasil**: balanço nacional cinco anos após Beijing. Brasília: AMB, 2000.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena S.; TEIXEIRA, Alessandra Luisa. Relações de gênero: em sintonia com os PCN. **Amae Educando**, Belo Horizonte, n. 295, pp. 41-45, 2000.
- AVANCINE, Sérgio Luis. **“Daqui ninguém nos tira”**: mães na gestão colegiada da escola pública. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1990.
- AZEVEDO, Janete M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.27, pp. 213-254, 2006.
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.
- BARROSO, Carmem. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.123, pp. 573-582, set/dez. 2004.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **De professor a ator social**: os andaimes de uma construção. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 1992.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões. **Difusão de Idéias**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez., 2006. Disponível em http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/congresso_reformas_curriculares.pdf. Acesso em 10 nov. 2010.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Ação política e expansão da rede escolar**. São Paulo: CRPE, 1964. (Pesquisa e Planejamento, 8).
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1972.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BLANCO, Marisa Revilla. El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. **Zona Abierta**, n. 69, pp. 181- 213, 1994.
- BLASS, Leila. **Gênero e trabalho: trajetórias de uma problemática**. III Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa, jul., 1994, mimeo.
- BONACINI, Irma Luiz. **A maior aula em parca pública**: trabalho, política e imaginário das professoras primárias em Minas Gerais: 1978-1980. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 1992.
- BONATO, Nilda marinho da Costa. **Educação [Sexual] e Sexualidade**: o Velado e o Aparente. Dissertação (Mestrado) - UERJ-FE, Rio de Janeiro, 1996.
- BORDINI, Santana Célia. **Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. Dissertação (Mestrado) - UFP, Curitiba, 2009.

BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. Limites e Possibilidades de uma Ação Educativa na Redução da Vulnerabilidade à Violência e à Homofobia. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, pp. 59-76, jan./mar. 2008.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BORRILLO, Daniel. O indivíduo homossexual, o casal de mesmo sexo e as famílias homoparentais: análise da realidade jurídica francesa no contexto internacional. **Mundo Jurídico**, 1 set. 2005. Disponível em: <www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=179>. Acesso em: 24 abr. 2008.

BOSCHI, Renato Raul. **A Arte da associação**: política de base e democracia no Brasil. Rio de Janeiro: Vértice; IUPERJ, 1987.

BRASIL. CEDAW. **Relatório nacional brasileiro**: convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. Coordenação de Flávia Piovesan e Sílvia Pimentel. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores/Ministério da Justiça; Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, 2002.

BRASIL. CEDAW. **O Brasil e a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher - documento do movimento de mulheres para o cumprimento da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), pelo Estado brasileiro**: propostas e recomendações. Brasília, DF, Agende/CLADEM, 2003.

BRASIL. CF. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. MS/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. LDB. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (n.009394). Brasília, 1996. Disponível em: www.senado.gov.br/legbras.

BRASIL. Lei nº 9424. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília: MEC/Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1994. (Série Educação Preventiva Integral, 2).

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Educacional**. 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Educacional**. 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

BRASIL. MEC/INEP. **Salário dos professores**: ganho maior é no topo da carreira, INEP-Notícias, 29 fev. 2000. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/noticias/news>>.

BRASIL. MEC/SECAD. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. MEC/SECAD, **Cadernos Secad 4 – Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. MS/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania

homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 17 maio 2007.

BRASIL. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 10 v. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>

BRASIL. PNE. Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.senado.gov.br/legbras>

BRASIL. PNPM. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. RCNEI. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SEDH. **Programa Nacional de Direitos Humanos I**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/SEDH, 1996.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2004.

BROILO, Cecília Luiza. **Dimensão pedagógica da prática social do movimento grevista do magistério público estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1990.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, pp. 4-13, fev. 1988.

BRUSCHINI, Cristina. **Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher**. São Paulo: Nobel/ CECF, 1985.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação (Brasil, 1985/95). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Editora 34, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPEd, n.2, pp. 61-76, mai./ago. 1996.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. **O movimento do magistério público Estadual do Rio Grande do Sul: 1977-1982**. Dissertação (Mestrado) - IFCH-UFRGS, Porto Alegre, 1983.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: feminism and the subversion of identity**. New York; London: Routledge; Chapman & Hall, 1990.

BUTLER, Judith. Performatividad, Precariedad y Políticas Sexuales. **Revista de Antropología Iberoamericana**. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, v. 4, n. 3, pp. 321-36, set./dez., 2009.

CADERNOS DE PESQUISA. **Globalização e políticas educacionais na América Latina**, São Paulo, n.100 [n. especial], 1997.

CALDAS, Carlos Alberto Amorim. **A Escola Faz diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores de ensino médio**. Dissertação (Mestrado) - UFP, Belém, 2007.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Mulheres, cotidiano e política**. São Paulo: CEBRAP, 1985. mimeo.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Mulheres alçando vôo: família e mercado de trabalho (1900-1950)**. São Paulo: CERU/Humanitas, 1997.

- CAMPOS, Maria Malta. **Escola e participação popular:** a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. Tese (Doutorado) - FFLCH-USP, São Paulo, 1982.
- CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.79, pp. 56-64, nov. 1991.
- CANESIN, Maria Tereza. **Um protagonista em busca de interlocução:** um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 1993.
- CAPPELLIN, Paola. Viver o sindicalismo no feminino. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, [n. especial], pp. 271-90, 2º sem. 1994.
- CARDOSO, Ruth C. Leite. Movimentos Sociais: balanço crítico. In: SORJ, Bernardo, ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (orgs.). **Sociedade e Política no Brasil pós-64**. São Paulo: Brasiliense, pp. 215-39, 1984.
- CARDOSO, Ruth C. Leite. Apresentação. In: KOWARICK, Lúcio (org.). **As lutas sociais e a cidade: São Paulo passado e presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. pp. 12-15, 1988.
- CARMINATI, Fábila Lilian Luciano. **Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1993.
- CARON, Marcos Macedo Fernandes. **A educação de braços cruzados:** o impasse das greves no ensino público, uma análise das propostas das lideranças sindicais do magistério. Dissertação (Mestrado) - UNB, Brasília, 1996.
- CARVALHO, Maria Jurema Venceslau de. **O professor estadual - um valor ameaçado:** as condições de ensino e a associação da categoria profissional do professor paulista. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1981.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Uma identidade plural:** estudo de uma escola na região metropolitana de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1991.
- CARVALHO, Marília; VIANNA, Cláudia. Educadoras e mães de alunos: um (des) encontro. In: BRUSCHINI, C.; SORJ, B. (Org.). **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, pp. 133-58, 1994.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu, NOBRE, Miriam (orgs.). **Gênero e educação**. (Cadernos Sempreviva) São Paulo, SOF, pp. 9-24, 1999.
- CARVALHO, Marília P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro M., GANDIN, Luís Armando (orgs.) **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 137-162, 2000.
- CARVALHO, Marília P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, pp. 554-574, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, pp. 185-193, jan./jul. 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de; SOUZA, Raquel de; OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). São Paulo; Belo Horizonte: Argvmentvm, v. 1, pp. 229-274, 2009.
- CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, pp. 7-28, nov. 2001.

- CASTELLS, Manuel. **Cidade, democracia e socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura – Volume II: **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel; SUBIRATS, Marina. **Mulheres e Homens: um amor impossível?** Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- CASTRO, Mary G.; LAVINAS, Lena. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos; Fundação Carlos Chagas, pp. 216-251, 1992.
- CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: CIEC; ECO; UFRJ, n.0, pp. 57-73, 1992.
- CATANI, Denice Barbara et al (orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CATANI, Denice Barbara et al. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, Belmira. O. et al (orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CATANI, Denice. A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional (1902-1919). **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, pp. 129-38, 1994.
- CATTANI, Antonio David. Trajetórias Sindicais - O Esgotamento de um Padrão de Militância. **Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. Porto Alegre, v. 15, [s.n.], pp. 187-209, 1991/1992.
- CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. Tese (Doutorado) - FE-USP, São Paulo, 2009.
- CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: Ipea; Cepal; Inep, 1995.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, pp. 47-63, mai. 1996.
- CHILLEMI, Margaret Maria. **Produção de subjetividade, militância e gênero**. Dissertação (Mestrado) - PUC-RS, Porto Alegre, 1997.
- CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Brasília; Petrópolis: UNB; CNTE; Vozes, 1998.
- COELHO, Ricardo B. Marques. **O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro: 1931-1950**. Dissertação (Mestrado) - UFF, Niterói, 1988.
- COLLIN, Françoise. Diferença, diferendo. A questão das mulheres na filosofia. In: DUBBY, Georges e PERROT, Michelle. **A história das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, v. V: O século XX. pp. 315-350, 1991.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Plenária de encerramento do I CONED. **Cadernos de Educação CNTE**, Brasília, v.1, n.2, 1996.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (WCEFA). **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: proposta do II CONED**. Belo Horizonte, 1997.

- CONNELL, Robert W.. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n. 20, pp.185-206, 1995.
- CORREA, Vera Maria de Almeida. **O professor da escola pública do Rio de Janeiro: de que conformismo é conformista?** Dissertação (Mestrado) - IESAE, Rio de Janeiro, 1991.
- CORREA, Sonia. Direitos sexuais numa perspectiva internacional e histórica. In: TERTO, Veriano et al (orgs). **Direitos Sexuais e Reprodutivos como direitos humanos. Cadernos Corpus. Séries Especiais**, Porto Alegre, n. 1/04, pp. 7-16, 2004.
- COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COSTA, Ramiro Marinho. **Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 2001.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Teoria e Debate**, São Paulo, 1994.
- CUNHA CAMPOS, Rogério. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo; Niterói; Rio de Janeiro; Brasília: Cortez; Ed. Da8; UFF; FLACSO do Brasil, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, pp. 60-72, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. (orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, pp. 103-134, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, pp. 4-17, 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, pp. 245-262, jul. 2002.
- DAL IGNA, Maria Cláudia. **Há diferença? Relações entre desempenho escolar e gênero**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. Dissertação (Mestrado) - FE-USP, São Paulo, 2011.
- DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação: a luta dos professores públicos de Santa Catarina pela democratização da educação**. Tese (Doutorado) - FE-USP São Paulo, 1994.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.86, pp. 5-14, ago. 1993.
- DE TOMMASI, Livia. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação In: DE TOMMASI, L.; WARDE, Miriam. J.; HADDAD, Sergio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.
- DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam. J.; HADDAD, Sergio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- DI PIERO, Maria Clara. Políticas públicas y educación de mujeres adultas en Brasil. In: CORTINA, Regina, STROMQUIST, Nelly. **Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina**. México: Pax México, pp.43-74, 2001.
- DIEDERICHS, Arminda Raquel Mourão. **Movimento de professores de primeiro e segundo graus: uma análise crítica**. Dissertação (Mestrado) - UFA, Manaus, 1992.

- DUARTE, Geovanna Passos. **As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante**: estudo de caso dos cursos técnicos de mecânica e química. Dissertação (Mestrado) - CFET-MG, Belo Horizonte, 2009.
- DUBET, François. **Les lycéens**. Paris: Seuil, avril 1991.
- DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, out. 1994.
- DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. **Sexualidades e Escola**: considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- ENGUITA, Mariano Fernández. Desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, pp. 5-17, set./dez. 1996.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar**. Madrid; A Coruña: Morata; Fundación Paideia, 2000.
- ESPERANÇA, Angelo Cabral. **Homossexualidade**: os significados e sentidos para docentes e discentes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas. Dissertação (Mestrado) - UFA, Manaus, 2009.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- EZPELETA, Justa. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. **Cuadernos de Investigación Educativa**, México, n.20, pp.1-64, set. 1986.
- FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?**: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPEd/Autores Associados, [n. especial], pp.19-34, mai./ago. 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FASSONI, Laurita Fernandes. **A APEOESP oponente ou proponente?**: um estudo sobre a construção do sindicato dos professores na construção de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1991.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the Body**: gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books, 2000.
- FAVA, Carolina Andaló. **Sexualidade como tema transversal nas escolas**: da teoria à prática. Dissertação. (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 2004.
- FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.25, pp. 105-115, jan./abr. 2004.
- FERREIRA Jr., Amarílio. **A Feprosul, a luta sindical dos professores públicos estaduais e a transição democrática em Mato Grosso do Sul**: 1979-1986. Dissertação (Mestrado) - UFMGS, Campo Grande, 1992.
- FERREIRA, Ivanize Magalhães. **Avanços e recuos da luta dos trabalhadores em educação em defesa da escola pública**. Dissertação (Mestrado) - UFCE, Fortaleza, 1995.
- FERREIRA, Rodolfo dos Santos. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor da cidade do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.
- FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 1986.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, pp.217-250, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.95, p. 495-520, mai./ago. 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, Rosa Maria Ferreira da. **A organização dos educadores e a luta pela escola pública**: CNTE, APEOC, SINTECE. Dissertação (Mestrado) - UFCe, Ceará, 1991.

FORTI, Rogério. **A greve no magistério público**. Dissertação (Mestrado) - PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2005.

FRANCO, Adriana de Fátima. **Autoestima nas classes de aceleração**: da concepção teórica à implementação. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 2001.

FRANÇA, Lindamara da Silva. Educação Sexual: uma análise da concepção dos professores de duas escolas estaduais do ensino fundamental de Curitiba. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2008.

FREITAG, Marcos José Clivatti. **Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

FREITAS, Leda Gonçalves de. **A contribuição do movimento sindical dos professores para a construção da gestão democrática das escolas públicas do Distrito Federal no período 1985-1994**. Dissertação (Mestrado) - UNB, Brasília, 1996.

FUNDAÇÃO SEADE. **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1982 e 1989.

FURTADO, João Pinto. **Da “união” ao SIN-UTE**: a experiência dos trabalhadores em educação do Estado de Minas Gerais (1979-1993). Dissertação (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, 1993.

GALVÃO, Jane. **Aids no Brasil**: a agenda de construção de uma epidemia. São Paulo: Editora 34, 2000.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. México: Getisa, 1987.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, s.d.

GÓIS, João Bôsko Hora. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n.1, pp. 289-97, jan./jun. 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. Mulheres & Militantes. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, vol.5, n.2, pp.349-66, 1997.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professôras de amanhã**: um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro, CEBRAP/INEP/MEC, 1965.

- GROSSI, Míriam, HEILBORN, Maria Luíza, RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**. Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v. 6, n.1, pp.114-125, 1998.
- GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação (Mestrado) - UFB, Distrito Federal, 2008.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. (trad. em espanhol de 1981)
- HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, pp.70-8, fev. 1987.
- HADDAD, Lenira. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância**: uma apresentação crítica. Caxambu: ANPE d, 1998.
- HADDAD, Lenira. Creches e pré-escolas no sistema de ensino: desafios para uma política pró-integração. In: **PEC – Formação Universitária Municípios**: educação infantil. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, pp. 169-177, 2004.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista; a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.22, pp.201-46, 2004.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- HEILBORN, Maria Luíza. Usos e abusos da categoria gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Y nosotras latinoamericanas?** Estudos sobre gênero e raça. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, Relatório-Eventos, pp. p.39-44, 1992.
- HEILBORN, Maria Luíza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA Felícia (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, pp.291-342, 1997.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tempos de escola**: fontes para a presença feminina na educação, São Paulo – século XIX. São Paulo: Plêiade, 1999.
- HIRATA, Helena Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero, **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**: Gênero, Tecnologia e Trabalho. Ano 4, n. 7, pp.5-28, 1998.
- HIRATA, Helena; Hélene Le Doaré. Os paradoxos da globalização. In: FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam (orgs). **Cadernos Sempreviva** - O trabalho das mulheres. São Paulo, SOF, pp.9-37, 1999.
- IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp.31-53, 1994.
- JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas públicas**: demandas por saneamento e saúde - São Paulo, 1974-1984. São Paulo: Cortez, 1989.
- JACOBI, Pedro. Movimentos Sociais Urbanos: os desafios da construção da cidadania. **Cadernos do CEAS**. Salvador, n. 129, pp.34-44, set./out. 1990.
- JARDIM, Dulcilene Pereira. **Como e Quando Começar a Orientação Sexual na Escola**: a opinião dos professores do município de Embu-SP. Dissertação (Mestrado) - UFSP, São Paulo, 2009.
- JELIN, Elizabeth. Introducion. In: _____ (org.) **Ciudadania e identidad**: las mujeres en los movimientos sociales latino-americanos. Genebra: Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, pp.3-18, 1987.
- JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade sexual na escola**: um “problema” posto à mesa. Dissertação (Mestrado) - UFCe, Fortaleza, 2008.

JOIA, Orlando et. al. **APEOESP 10 anos, 1978 - 1988**: memória do Movimento dos Professores do ensino público estadual paulista. São Paulo: CEDI, 1993.

JORNAL DA APEOESP. **Encarte Especial**, São Paulo, n. 196, fev./mar. 1994.

JUNIOR, Arnaldo Martinez de Bacco, **Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação**. Dissertação (Mestrado) - UEJMF, Araraquara, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Expectativas sobre inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, M. L. de S. et al. (Orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC, 2006.

KLEIN, Harry Eduardo. **Os salários dos professores I e professores III do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 1992.

KOERICH, Maria Cecília Takayama. **História de uma presença-ausente**: sexualidade e gênero em cursos de pedagogia. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Santa Catarina, 2007.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. **O movimento de professores em São Paulo**: o sindicalismo no serviço público, o Estado como padrão. Dissertação (Mestrado) - FE-USP, São Paulo, 1994.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Le Manifeste Differencialiste**. Paris: Gallimard, 1970.

LELIS, Isabel. A construção social do magistério: imagens em movimento. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, pp.101-14, 1994.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias. Tese (Doutorado) - PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1996.

LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.32, pp.45-59, fev. 1980.

LIRA, Andréia Maria Silva. **O tema transversal “orientação sexual” nos PCN e atitude dos professores**: convergentes ou divergentes? Dissertação (Mestrado) - UFRPe, Recife, 2009.

LOBO, Elisabeth Souza. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense; SMC, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A Educação da mulher**: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, pp.22-40, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.14, n.2, pp.31-9, jul/dez. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; Ed. UNESP, pp.443-481, 1997.

LOZZA, Carmen Lúcia Pessanha. **O movimento sindical do magistério e sua ética**: qual a moral da história? Dissertação (Mestrado) - UFF, Rio de Janeiro, 1991.

LUGLI, Rosário S. Genta. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores**: 1964 - 1990. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 1997.

- MADEIRA, Felícia. A esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. **Revista da ANDE**, São Paulo, v.1, n.4, pp.22-29, 1982.
- MADEIRA, Maria Teresa de Carvalho. **O novo sindicalismo e o movimento de professores de primeiro e segundo graus da Paraíba**. Dissertação (Mestrado) - UFPa, João Pessoa, 1986.
- MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, pp.47-69 jan./abr. 2006,.
- MANICOM, Anne. Feminist framework and teacher education. **Journal of Education**, v. 166, n. 1, , pp.77-88 mar. 1984.
- MARCHI, Maria Cristina França. **Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras**. Dissertação (Mestrado) - UFRo, Roraima, 2000.
- MARSIGLIA, Dennys Munhoz. **Silêncio e Invisibilidade: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola**. Dissertação (Mestrado) - UNJ, São Paulo, 2009.
- MEAD, George. **Mind, Self and Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MEIRA, Fabiana Borges. **A construção de um caminho coletivo: professores de escolas particulares e SINPRO/RS**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1992.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.
- MELUCCI, Alberto. Sur le travail théorique d'Alain Touraine. **Revue Française de Sociologie**, XVI, pp.359-379, 1975.
- MELUCCI, Alberto. Mouvements sociaux, mouvements post-politiques. **Revue Internationale d'action communautaire**, Canadá, n.10/50, pp.13-31 e 41-4, 1983.
- MELUCCI, Alberto (org.). **Altri Codici: aree di movimento nella metropoli**. Bologna: Il Mulino, 1984.
- MELUCCI, Alberto. Sul coinvolgimento individuale nell'azione collettiva. **Rassegna italiana di sociologia**, ano XXVIII, n.1, pp.29-53, genn./mar. 1987.
- MELUCCI, Alberto. **Nomads of the present: social movements and individual needs in contemporary society**. Filadélfia: Temple; Un. Press, 1989.
- MELUCCI, Alberto. **L'invenzione del presente: movimenti sociali nelle società complesse**. Bologna: Il Mulino, 2a ed., 1991.
- MELUCCI, Alberto. **Il giogo dell'io: il cambiamento di sé in una società globale**. Milano: Saggi; Feltrinelli, 1992.
- MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento - entrevista a Leonardo Vritzer e Timo Lyra. **Novos Estudos Cebrap**, , São Paulo n. 40, CEBRAP, 1994a.
- MELUCCI, Alberto. **Passaggio d'epoca: il futuro è adesso**. Milano: Feltrinelli, 1994b.
- MELUCCI, Alberto. A strange kind of newness: what's 'new' in the New Social Movement? In: LARAÑA, Enrique, JOHNSTON, Hank, GUSFIELD, Joseph R. **New Social Movements: from ideology to identity**. Filadélfia: Temple; University Press, pp.101-30, 1994c.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais e sociedade complexa, **Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais** - movimentos sociais na contemporaneidade. São Paulo, PUC-Serviço Social, n.2, pp.11-32, abr. 1997a.

MELUCCI, Alberto. Sociedade complexa, identidade e ação coletiva - entrevista a Dalila Pedrini e Adrian Scribano, **Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais** - movimentos sociais na contemporaneidade. São Paulo, PUC-Serviço Social, n.2, pp.33-63, abr. 1997b.

MELUCCI, Alberto. **Culture in gioco**: differenze per convivere. Milano: Saggiatore, 2000.

MELUCCI, Alberto. **Invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MESQUITA, Syr-Dária Carvalho. **A validade da ação sindical como processo de educação popular**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) - UFPR, Curitiba, 1990.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, pp.461-87, mai./ago. 2009.

MOISÉS, José Álvaro. **Classes populares e protesto urbano**. Tese (Doutorado) - FFLCH-USP, São Paulo, 1978.

MONTEIRO, Nelma Gomes. **O engajamento sindical da mulher educadora**. Dissertação (Mestrado) - UFES, Vitória, 1993.

MOREIRA, Maria Laura. **História da luta sindical do magistério cearense: 1942-1985**. Dissertação (Mestrado) - UFCe, Ceará, 1990.

MORTARI, Vera Lúcia. **O professor - um trabalhador - e a questão da quantidade/qualidade do produto de seu trabalho**. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1990.

MOSTAFA, Maria. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado**: o curso Gênero e Diversidade na Escola. Dissertação (Mestrado) - UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa**: permanências e mudanças. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 2007.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A trajetória política do educador**: quem educa o educador? Dissertação (Mestrado) - UFPb, João Pessoa, 1991.

NAHRA, Clícia Maria Leite. **A organização do movimento docente em Santa Catarina**: limites e avanços da participação dos professores na elaboração da política educacional do Estado - 1983. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1990.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Transição política: antecedentes, natureza e cenários. **Sociedade e Estado**. Brasília, vol.4, n.1, pp. 7-21, jan./jun. 1989.

NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do. **Sindicalismo e educação**: um estudo do debate educacional no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (1990-1994). Dissertação (Mestrado) - UFPe, Recife, 1996.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender, **Sings**: journal of women in culture and society, Chicago, v.20, n.1, pp.79-105, 1994.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero, **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, pp.9-41, 2000.

NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzei. **Trabalho e sindicalismo no Estado brasileiro**: experiência e desafios. Tese (Doutorado) - IFCH-UNICAMP, Campinas, 1996.

- NOGUEIRA, Kiko, SCAVONE, Míriam. Formação ruim, idealismo e salário baixo. **Revista Veja**, Ano 28, n.6, pp.10-4, 1995.
- NOGUEIROL, Ana Cristina Porto. **A educação sob a ótica da CUT e da Força Sindical**: tensões e ambiguidades. Dissertação (Mestrado) - UFF, Rio de Janeiro, 1994.
- NOVAES, Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia? São Paulo: Cortez, 1984.
- NOVAES, Izabel Cristina. **UPES (União dos Professores do Espírito Santo)**: sua história e sua dimensão educativa. Dissertação (Mestrado) - UF-ES, Vitória, 1992.
- NÓVOA, António. **Os professores**: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? Lisboa: ISEF, 1989.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica; UFRGS, n.4, pp.109-139, 1991.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António.(org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.
- NÓVOA, António. **L'Image à l'infini**: la lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine. São Paulo: FEUSP, 1996, mimeo.
- NÚÑEZ, Iván. **Efectos de las organizaciones de docentes en las políticas y problemas de la educación**: Estado del Arte (versão preliminar). Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIE, Universidad - Academia de humanismo Cristiano, 1989.
- O'DONNEL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado (I). **Revista de Cultura e Política**, Rio de Janeiro: CEDEC; Paz e Terra, v.3, pp.71-93, nov. 1980.
- O'DONNEL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado (II). **Revista de Cultura e Política**, Rio de Janeiro: CEDEC; Paz e Terra v.4, fev. 1981, pp.71-82.
- OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo R. Martins de. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. Tese (Doutorado) - UFPe, Recife, 2009.
- OLIVEIRA, Francisco de. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: REIS, Fábio Wanderley, O'DONNEL, Guilherme (orgs.). **Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, pp.283-95, 1988.
- OLIVEIRA, Francisco de. O Estado no capitalismo monopolista: conferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 5. **O Serviço Social nas relações sociais**: movimentos populares e alternativas de políticas sociais. 2. ed. São Paulo: ANAS, pp.17-24, 1989.
- OLIVEIRA, Romualdo Portella de. Professorado e sindicato: do sacerdote ao trabalho assalariado, **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, pp.144-60, 1987.
- OLIVEIRA, Romualdo P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, Romualdo L. P., CATANI, Afrânio. M. (orgs.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, pp.77-94, 2000.
- OLIVEIRA, Romualdo P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P., ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, pp.15-43, 2001.
- PAIVA, Vera. A política de AIDS no Brasil: dilemas que persistem. In: PARKER, Richard, CORRÊA, Sônia (org.). **Sexualidade e política na América Latina**. Rio de Janeiro: ABIA, pp.101-103, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Participação popular na gestão da escola pública**. Tese (Livre Docência) - FE-USP, São Paulo, 1991.

- PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE-USP, v. 19, n. 2, pp. 103-09, jul./dez. 1993.
- PARKER, Richard. **A construção da solidariedade: Aids, sexualidade e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara; ABIA; IMS;UERJ, 1994.
- PARRÉ, Sandra Helena Gramuglia. **Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Bauru, 2001.
- PARSONS, Talcott. The position of identity in General Theory of Action. In: GORDON, C. E GERGEN, K. (orgs.). **The self in Social Interaction**, New York: Wiley, pp.11-23, 1968.
- PARSONS, Talcott. Il ruolo dell' identità nella teoria generale dell'azione. In: SCIOLLA, Loredana. **Identità: percorsi di analisi in sociologia**. Torino: Rosenberg e Sellier, pp.63-88, 1983.
- PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Petrópolis: Paz e Terra, 1993.
- PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiros, 1990.
- PERALVA, Angelina Teixeira. **Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática**. Tese (Livre Docência) - FE-USP, São Paulo, 1992.
- PEREIRA, Luís Carlos B., SPINK, Peter (orgs.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- PEREIRA, Luiz. **O magistério primário na sociedade de classe**. São Paulo: FFLCH-USP, Boletim de Sociologia, n.277, 1963.
- PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Pioneira; Edusp, 1967.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PERROT, Michelle. O Espírito da Época. In: NORA, Pierre (org.) **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: _____. (Org.). **História da vida privada IV: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, pp. 121-186.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PINTO, João M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC 1995-2002. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, pp.108-35, set. 2002.
- PIRES, Suyan Maria Ferreira. **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- POSTHUMA, Anne C. Mercado de trabalho e exclusão social da força de trabalho feminina. In: ABRAMO, Laís e ABREU, Alice R. de Paiva.(orgs.). **Gênero e Trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, pp.21-82, 1998.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A Diversidade Sexual na Escola Produção de subjetividade e políticas públicas**, Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Rio de Grande do Sul, 2009.
- QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **A política do Estado do Piauí para o magistério de primeira a quarta séries do primeiro grau**. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1986.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; Ed. UNESP, pp.578-606, 1997.

- RAMIRES NETO, L. (2006) **Habitus de gênero e experiência escolar**: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2006.
- RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. (coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- REIS, Eliana Fátima de Almeida. **Escola e sexualidades: Diferentes concepções/muitos desafios**. Dissertação (Mestrado) - UFF, Rio de Janeiro, 2009.
- REIS, Maria Candida Delgado. Guardiãs do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila. **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, pp.111-32, 1994.
- REIS, Willian Gonçalves dos. **Do desespero à esperança**: a luta sócio-educativa dos professores municipais do interior do Ceará. Dissertação (Mestrado) – UFCe, Fortaleza, 1992.
- RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria Silva de. (Orgs.). **Educação Inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: UFLA, 2008.
- RIBEIRO, Josely Ferreira. **Sexualidade na escola**: um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado) - UFJF, Juiz de Fora, 2009.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação do professor no exercício profissional durante os anos 70**: organização e liderança. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 1983.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º grau**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **O ideal de escola pública dos professores do Espírito Santo**: análise e relações com a concepção de escola pública do Movimento Nacional dos Trabalhadores em Educação. Dissertação (Mestrado) - UFES, Vitória, 1995.
- ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. **Cuadernos de Investigación Educativa**, México, 1982.
- ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional/DIE, s. d.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP; REDUC, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia, AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, pp.62-74, fev. 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, pp.151-182, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: **Mulher brasileira é assim**. SAFFIOTI, Heleieth B. e MUÑOZ-VARGAS, Mônica (orgs.). Rio de Janeiro; Brasília; Rosa dos Tempos: NIPAS; UNICEF, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia, SAPAROLLI, Eliana. O homem como educador infantil. **XX Reunião da ANPOCS**, Caxambu, ANPOCS, out. 1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, pp. 7-40, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica, **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, pp. 47-68, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, pp. 25-64, 2002.

- ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. **Orientação sexual com “jeitinho” brasileiro:** uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo sexual dos adolescentes. Tese (Doutorado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- ROSSI, Alexandre Jose. **Avanços e limites no combate à homofobia:** uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo - 1970/80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SADDI, Renato Sampaio. **Os condicionantes políticos da formação docente:** o debate sobre o neoliberalismo no jornal do SINPEEM - Sindicato dos Profissionais da Educação Municipal. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1996.
- SÁEZ CARRERAS, Juan. Reconstruir la diferencia: de la modernidad al feminismo postmoderno. **Anales de Pedagogia**, n.11, pp.7-25, 1993.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Educação e corporativismo no Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.
- SANTOS, Kleber Montezuma Fagundes dos. **O movimento dos professores da APEP e a construção de uma nova cidadania em Teresina:** 1987-1982. Dissertação (Mestrado) - UFPI, Teresina, 1995.
- SANTOS, Daniele Vasco. **Documentos de subjetivação:** um estudo sobre o currículo em um programa de formação de gênero. Dissertação (Mestrado) - UFPA, Belém, 2009.
- SANTOS, Ivan Luís dos. **A “Orientação Sexual” e a Educação Física:** sobre a prática pedagógica do professor na escola. Dissertação (Mestrado) - UEJMF, Rio Claro, 2009.
- SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia.** Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 2008.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 349-370, set. 2002.
- SANTOS, Nilda Moreira. **O movimento dos professores da rede pública na Bahia.** Dissertação (Mestrado) - UFBA, Salvador, 1993.
- SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador infantil?** Uma ocupação de gênero feminino. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1997.
- SARTI, Cynthia Andersen. **É sina que a gente traz:** ser mulher na periferia urbana. Dissertação (Mestrado) - FFLCH-USP, São Paulo, 1985.
- SARTI, Cynthia Andersen. Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, pp. 38-46, ago. 1989.
- SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, pp. 107-17, 1997.
- SCIOLLA, Loredana. **Identità:** percorsi di analisi in sociologia. Torino, Rosenberg e Sellier, 1983.
- SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the Politics of History.** New York: Columbia University Press, 1988.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, pp. 5-22, jul./dez, 1990.

SCOTT, Joan Wallach. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. **Debate Feminista**, v. 5, pp. 85-104, mar. 1992.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio à Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n. 3, pp. 11-28, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez., pp. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. As trabalhadoras. In: DUBY, George; PERROT, Michèle. **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamentos; Ebradil: São Paulo, s. d., pp. 444-475.

SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Celia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Cármem Duarte da; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C.; SILVA, Luciana A. Duarte da. Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, pp. 207-225, jul. 1999.

SILVA, Claudio Roberto. **A igualdade ainda vai chegar**: desafios para a construção da ‘cultura do respeito’ aos direitos de cidadania do segmento LGBT em uma escola pública do município de São Paulo. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 2010.

SILVA, Katia Krepsky Valladares. **Sexualidade feminina e docência**: desvelando tabus. Tese (Doutorado) - UFF, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA Jr., João R., SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Silvana da. **Educação em saúde: Políticas Públicas de saúde e educação como construção social**. Dissertação (Mestrado) - USP, São Paulo, 2007.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **A Mulher Professora e a Sexualidade**: representações e práticas no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) - UFM, São Luís, 2009a.

SILVA, Tomás Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomás Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, pp.11-29, 1994.

SILVEIRA, Maria Helena. **Associação do magistério municipal de Curitiba**: origem e desenvolvimento - 1979 a 1985. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1991.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **Educação e hegemonia**: o movimento dos professores públicos de primeiro e segundo graus do Estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985. Dissertação (Mestrado) - Rio de Janeiro, UFRJ, 1989.

SOUZA, Ana Maria Borges de. **Do espaço escolar às ruas**: um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em Educação em Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 1994.

SOUZA, Aparecida Néri de. Estratégias de luta sindical dos professores públicos do ensino básico no Brasil. In: 19ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais**, 1996, mimeo.

SOUZA, Aparecida Néri de. **Sou professor sim senhor!** Representações, sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas, 1993.

- SOUZA, Olga Lúcia Dias de. **Participação de professores em movimentos grevistas**: ressonâncias na organização do trabalho docente no cotidiano da escola pública. Dissertação (Mestrado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.
- SPONCHIADO, Justina Inês. **Docência e relações de gênero**: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1997.
- SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular, n. 2).
- SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 1988.
- SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: INEP/MEC, 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). São Paulo/Belo Horizonte: Argvmentvm, v. 1-2, 2009.
- STEPAN, Alfred. **Os militares**: da abertura à nova República. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- STROMQUIST, Nelly. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, pp. 301-20, jul/dez. 2001.
- TAVARES DE ALMEIDA, Maria Hermínia. O sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança. In: SORG, B. e TAVARES DE ALMEIDA, M. H. (orgs.) **Sociedade e política no Brasil pós-64**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, pp. 191-214, 1984.
- TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, pp. 557-572, set./dez. 2004.
- TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Gênero e Educação: O processo de domesticação do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista de Psicologia Plural**, Belo Horizonte, p. 1-8, 2002.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Ritos de Passagem**: o fazer-se do(a) trabalhador(a) em pedaços de história. Dissertação (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, 1992.
- TELLES, Edna de Oliveira. **O verso e o reverso das relações escolares**: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2005.
- TELLES, Vera da Silva. Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (Orgs.). **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- TEORIA & EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Pannonica; UFRGS, n. 4, 1991.
- THERBORN, Göran. **Sexo e poder**: a família no mundo 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOURAINE, Alain. **Producion de la société**. Paris: Seuil, 1973.
- TOURAINE, Alain. I due volti dell'identità. In: SCIOLLA, Loredana. **Identità**: percorsi di analisi in sociologia. Torino: Rosenberg e Sellier, pp.155-165, 1983.
- TOURAINE, Alain. **Le retour de l'acteur**. Paris: Fayard, 1984.

TUCKMANTEL, Maísa Maganha. **A educação sexual**: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado) - UNICAMP, São Paulo, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. NEMGE/CECAE. **Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na Infância e na Adolescência**: Guia Prático para Educadores e Educadoras. São Paulo: NEMGE/CECAE, 1996.

VALENTE, Ivan, ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 97-108, set. 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sonho que nos move**: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na luta pela melhoria do ensino público. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 1992.

VIANNA, Cláudia Pereira, LIMA, Míriam Morelli, RIDENTI, Sandra, PEGORARO, Thereza Christina. **O uso analítico do gênero**: balanço crítico de estudos contemporâneos. São Paulo, 1996. mimeo.

VIANNA, Cláudia. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPEd, n. 3, pp. 75-85, set./dez. 1996.

VIANNA, Cláudia Pereira. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, pp.119-30, 1997.

VIANNA, Cláudia Pereira. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Editora 34, pp.315-342, 1998.

VIANNA, Cláudia Pereira, RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, pp. 93-106, 1998.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Os nós do nós**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Cláudia. Organização docente paulista: crise, identidade coletiva e relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, pp.54-72, jan./abr. 2000.

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 22, n.77, pp. 100-30, dez. 2001.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17-18, pp. 81-103, 2001/2002.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra, ARAÚJO, Valéria. Gender invisibility in Brazilian educational legislation. **Taboo: The Journal of Culture and Education**, Coral Gables, v. 6, n. 2, pp. 85-95, fall-winter 2003.

VIANNA, Cláudia. Políticas públicas de educação: cidadania, diferenças e relações de gênero. In: Ministério da Educação. (Org.). **Conferências do Fórum Brasil de Educação**. Brasília: UNESCO, pp. 259-76, 2004.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, pp. 77-104, 2004a.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 95, pp. 407-28, maio/ago. 2006.

- VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: SILVA, C. B. da; ASSIS, G. de O.; KAMITA, R. C. **Gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares**. Florianópolis: Mulheres, pp. 197-212, 2007.
- VIANNA, Cláudia, RAMIRES NETO, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. **Psicologia & Política**, v.8, pp.345-362, 2008.
- VIANNA, Cláudia, DINIZ, Debora. **Dossiê Homofobia nos Livros Didáticos: um desafio ao silêncio**. **Psicologia & Política**, v.8, 2008.
- VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Fátima, Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2011.
- VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)**. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 1997.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, pp.281-314, 1998.
- VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos Sociais e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, pp.207-26, 1995.
- WEEKS, Jeffrey. **Sexuality**. Routledge: Ed.2, 2003.
- WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WEFFORT, Francisco. Por que democracia? In: STEPAN, Alfred (org.) **Democratizando o Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, pp.483-520, 1988.
- WILLIAMS, Christine. **Still a man's world: men who do "women's work"**. Bekerley: University of California Press, 1995.
- ZAÏDMAN, Claude. La notion de féminisation: de la description statistique à l'analyse des comportements. In: AUBERT, Nicole; ENRIQUEZ, Eugène; GAULEJAC, Vincent de. **Le Sexe du pouvoir: femmes, hommes et pouvoirs dans les organisations**. Paris : Desclée de Brower, pp.281-290, 1986.

Livros didáticos referidos

- AUGUSTO, M. **Todas as letras: alfabetização**. São Paulo: Atual, 2004.
- CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. **Porta aberta: língua portuguesa, 2ª série**. São Paulo: FTD, 2007.
- _____. **Porta aberta: língua portuguesa, 4ª série**. São Paulo: FTD, 2007.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, Ensino Médio**. São Paulo: Atual, 2003.
- _____. **Português: linguagens, 7ª série**. São Paulo: Atual, 2003.
- LIMA, M. **Porta aberta: história, 1ª série**. São Paulo: FTD, 2007.
- _____. **Porta aberta: história, 2ª série**. São Paulo: FTD, 2007.

- _____. **Porta aberta:** história, 4ª série. São Paulo: FTD, 2007.
- PROJETO PITANGUÁ. **História, 1ª série:** manual do professor. São Paulo: Moderna, 2007. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.
- _____. **História, 4ª série:** manual do professor. São Paulo: Moderna, 2007. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.
- SARMENTO, L. L. **Português:** leitura, produção, gramática, 5ª série. São Paulo: Moderna. 2008-2010.
- _____. **Português:** leitura, produção, gramática, 6ª série. São Paulo: Moderna, 2008-2010.
- SÍMON, C. B.; FONSECA, S. G. **Travessia:** história, 1ª série: manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.
- _____. **Travessia:** história, 2ª série: manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.
- SOURIENT, L.; RUDEK, R.; CAMARGO, R. **Interagindo com a história, 1ª série:** manual do professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2007.
- TERRA, E.; NICOLA, J. **De olho no mundo do trabalho:** português: livro do professor. São Paulo: Scipione. Volume único para o Ensino Médio, 2001.
- WOLFF, J.; MARTINS, E. **Redescobrir ciências, 3ª série.** São Paulo: FTD, 2007.
- _____. **Redescobrir ciências, 4ª série.** São Paulo: FTD, 2007.