

Gênero e diversidade na escola: uma análise das políticas de formação continuada desenvolvidas entre 2009 e 2010 no Paraná

Gender and diversity at school: an analysis of continuing training policies developed between 2009 and 2010 in Paraná

Género y diversidad en la escuela: un análisis de las políticas de formación continua desarrolladas entre 2009 y 2010 en Paraná

Mônica Karpinski

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati/PR – Brasil

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati/PR – Brasil

Resumo

As relações desiguais de gênero estão diretamente relacionadas aos processos educacionais formais e não formais. Nesse sentido, as políticas de formação de professoras/es se tornam fundamentais na promoção de uma educação para relações igualitárias. Nesta pesquisa, fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscamos compreender como se organizou e realizou o curso de formação continuada Gênero e Diversidade na Escola - GDE, disponibilizado em 2009 e 2010, no estado do Paraná. Foram analisados os relatórios oficiais da Secretaria Estadual de Educação, além da entrevista com a coordenadora do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS à época. Concluímos que as políticas apresentadas assumiram um caráter diferenciado no Paraná, ao propor novos caminhos de enfrentamento às situações de violências de gênero, preconceito e discriminação dentro das instituições escolares.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Diversidade Sexual, Políticas Públicas

Abstract

Unequal gender relations are related to formal and non-formal educational processes. In this sense, teacher training policies become fundamental in promoting an education for egalitarian relations. In this research, based on the historical-dialectical materialism perspective, we seek to understand how the continued education course Gender and Diversity at School - GDE, made available in 2009 and 2010, in the state of Paraná, was organized and conducted. We analyzed the official reports of the State Department of Education and interviewed the coordinator of the Center for Gender and Sexual Diversity - NGDS at the time. We conclude that the policies presented assumed a distinctive character in Paraná by proposing new ways to confront gender violence, prejudice and discrimination situations within school institutions.

Keywords: Education, Gender, Sexual diversity, Public policies

Resumen

Las desigualdades de género están en relación directa con los procesos educativos formales y no formales. En ese sentido, las políticas de formación de maestros se vuelven esenciales en la promoción de una educación para relaciones igualitarias. En esa investigación, fundamentada en la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, intentamos comprender cómo se organizó y se llevó a cabo el curso de formación continua Género y Diversidad en la Escuela - GDE, ministrado en 2009 y 2010, en el estado de Paraná. Se analizaron los informes oficiales de la Secretaría de Educación del Estado, además de la entrevista con la coordinadora del Núcleo de Género y Diversidad Sexual – NGDS en el periodo investigado. Concluimos que las políticas presentadas se diferenciaron en el estado de Paraná, en función de proponer nuevos caminos de enfrentamiento a las situaciones de violencia de género, prejuicio y discriminación dentro de las instituciones escolares.

Palabras clave: Educación, Género, Diversidad sexual, Políticas públicas

1. Introdução

Os seres humanos recebem a herança cultural da comunidade em que se encontram inseridos. Cada cultura possui modos característicos de produção da existência, diferindo assim em muitos aspectos, entre eles, na compreensão dos papéis masculinos e femininos que envolvem as discussões de gênero. Embora o conceito de gênero seja definido sob a ótica de diferentes vertentes teóricas, pode-se afirmar que há um campo de consenso entre elas: “o gênero é a construção social do masculino e feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Para a socióloga, feminista e marxista, Heleieth Saffioti (2015), gênero se define como o “conjunto de normas modeladoras de seres humanos em homens e em mulheres, normas estas expressas nas relações dessas duas categorias sociais” (p. 74).

As questões afetas à temática de gênero se fazem presentes, direta ou indiretamente, desde o nascimento, pois, ao nascer, o indivíduo apreende por meio de processos educacionais, formais e não formais, conhecimentos passados de geração para geração. Esses processos educativos, muitas vezes naturalizados, de tempos em tempos, são questionados, promovendo transformações e rupturas nos modos de compreensão das relações de gênero.

De acordo com Miguel (2016), desde 1970, o conceito de gênero vem sendo utilizado para questionar o entendimento de que os papéis sociais são reflexo automático e imutável do dimorfismo sexual da espécie humana. No

Brasil, especificamente, o conceito se difundiu rápida e extensamente na década de 1990 (SAFFIOTI, 2015). Esse movimento só foi e é possível a partir da compreensão de que a desigualdade de gênero é posta pela tradição cultural.

Entende-se que a escola, uma política pública que toda a população brasileira acessa, direta ou indiretamente, é um campo de disputa ideológica em que se explicitam diferentes interesses de classe, étnico-raciais e de gênero. O ambiente escolar pode ser tanto um espaço de normalização, disciplinamento e ajustamentos heteronormativos, quanto um espaço de resistência, emancipação humana e tomada de consciência da realidade social através do conhecimento científico, filosófico e artístico. Um ou outro modo é orientado a partir das definições das práticas político-pedagógicas expressas nas políticas públicas, nos documentos curriculares e de orientações didáticas.

Nesse sentido, a instituição escolar e suas práticas oriundas das políticas públicas devem ser continuamente alvo de reflexões e intervenções, de modo que não reproduzam relações desiguais, mas que sejam capazes de, a partir do acesso ao conhecimento e de uma educação para a igualdade e garantia de direitos, transformar tais relações. Para isso, é preciso conhecer o processo histórico que conduziu à conjuntura educacional atual, pois o conhecimento sobre os processos históricos auxiliará os/as profissionais, para que esses/as estejam preparados/as para enfrentar as situações de violências, preconceitos e discriminações nos espaços de educação.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se organizou e realizou o curso de formação continuada Gênero e Diversidade na Escola – GDE, disponibilizado para os estados pelo Ministério de Educação, nos anos de 2009 e 2010, no estado do Paraná. A análise foi feita através dos relatórios de implementação do Departamento de Diversidade (Dedi) e do relatório de gestão do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS), do referido departamento, além de entrevista com a coordenadora do NGDS à época, setor responsável pelo planejamento e realização dos processos de formação continuada de professoras/es, funcionárias/os e famílias.

A apresentação dos relatórios de gestão da política pública educacional é fundamental para o processo, já que eles descrevem os resultados das ações

realizadas por ela e são instrumentos que contribuem para embasar as futuras decisões dentro dessa pasta governamental.

Para entendermos esse fenômeno, partimos da base teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, por consideramos que os conceitos de gênero e diversidade sexual são vinculados aos contextos socioeconômicos concretos e as práticas coletivas daí originadas. Além disso, ressaltamos a necessidade de não perder de vista os possíveis impactos que as relações de classe ou de raça podem vir a ter sobre as questões de gênero, preservando tanto a dimensão material como a simbólica (ARAÚJO, 2000). Também partimos da ideia de que a implementação de uma política pública educacional tem marcas significativas de interesses econômicos, políticos e ideológicos e, por isso, não pode ser compreendida sem captar a lógica global do sistema orgânico do capital (GOMIDE; JACOMELI, 2016).

Inicialmente, é feita uma breve contextualização e, depois, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos, seguido da discussão sobre o espaço escolar, suas funções e diretrizes. Na sequência, são discutidos os dados sobre a constituição do NGDS, assim como a organização e realização do Curso GDE.

2. Contextualização

Segundo Saffioti (2015), o conceito de gênero não é capaz de explicitar desigualdades entre homens e mulheres, mas sim o patriarcado, que é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens. Nesse regime, as mulheres “amputadas” no desenvolvimento e uso da razão e no exercício de poder são “socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores”, enquanto “os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelam força e coragem” (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

Além de produzir desigualdades, tudo que foge desse padrão patriarcal ou dele se desvia é motivo de discriminação. Nesse sentido, Saffioti (2015) destaca que há uma intolerância muito grande em relação às diferenças e uma rejeição profunda, principalmente, para com os/as não idênticos/as, dentre eles os/as homossexuais, transexuais, não binários, entre outros/as.

As relações sociais são estruturadas de tal maneira pela ótica do patriarcado, que incentivam “os homens [a exercerem] sua força-potência-dominância contra as mulheres” (SAFFIOTI, 2015, p.79). Tais relações que privilegiam o masculino fundamentam e desencadeiam um fenômeno específico denominado, de maneira geral, como *violência de gênero*. Essa denominação é comumente utilizada como sinônimo de violência contra mulheres, violência doméstica e também intrafamiliar. As diferentes violências têm suas especificidades. Neste trabalho, discutiremos a violência de gênero, compreendida como categoria mais abrangente para além das relações heterossexuais. Consideraremos outras situações em que a violência é fundada na ordem patriarcal de gênero, como as que ocorrem contra homossexuais, já que esses fogem do padrão heteronormativo de masculinidade ou feminilidade socialmente impostos.

No Brasil, constatam-se diferentes expressões da violência de gênero. No ano de 2019, a nota emitida pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) denunciou a prevalência alarmante de assassinatos de mulheres por motivos de estereótipo de gênero no Brasil (WASHINGTON, 2019). A CIDH explicitava aspectos de vulnerabilidades, tais como: “origem étnico-racial; orientação sexual; identidade de gênero seja ela real ou percebida [...]” onde começam as aspas? (WASHINGTON, 2019, s/p).

No último *Atlas da Violência* de 2020, constatou-se que, em 2018, uma mulher foi morta a cada duas horas no Brasil (IPEA, 2020). Segundo o dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2020, disponibilizado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021), o Brasil lidera o *ranking* mundial de assassinatos de pessoas transexuais do mundo, com 175 mortes em 2020. Além disso, ainda segundo a entidade, todos os assassinatos foram contra travestis e mulheres transexuais, o que reafirma o gênero como fator determinante para essas mortes (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

Os movimentos sociais que agem em defesa da igualdade de gênero e diversidade sexual denunciam a violação sistêmica de direitos das mulheres e população LGBT, promovendo, nas últimas décadas, importantes deslocamentos sociais e políticos (LOPES; HEREDIA, 2014). Um exemplo é a

incorporação do conceito de gênero nas políticas públicas como forma de evidenciar mulheres e sujeitos LGBT como pessoas de direito. Afinal, dados como os mencionados acima demonstram a dimensão do problema e, com isso, a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de enfrentamento à violência de gênero.

No entanto, nos últimos anos, com o crescimento do conservadorismo na esfera política, as diferentes formas de investimentos públicos direcionados à promoção de igualdade de gênero foram denominados como “ideologia de gênero”. Grupos políticos e religiosos passaram a usar estratégias de terror e medo, propagando a ideia de que tratar dessa temática seria difundir perversões, tirar a autonomia da família, entre outras questões (IPEA, 2016). Assim, as discussões de gênero e orientação sexual na educação formal têm sido alvo de constantes ataques de grupos ultraconservadores (MIGUEL, 2016).

Como exemplo, podemos mencionar o Plano Nacional da Educação - PNE, que tratava das questões de gênero e sexualidade, bem como igualdade racial como diretrizes fundamentais, e que sofreu alterações a serviço de setores conservadores. Em documento aprovado em 2014, passou-se a tratar da superação das desigualdades e discriminações genericamente (MARTINS, 2018). Isso também aconteceu com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, quando os termos identidade de gênero e orientação sexual foram retirados (MARTINS, 2018).

Segundo Miguel (2016), tais alterações são decorrentes do aumento paulatino, a partir do ano de 2010, do conservadorismo no debate público de forma aberta, tendo como consequências mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. A retirada de termos na legislação e discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas ganhou força através do Movimento Escola Sem Partido (Mesp).

Apesar de seu foco inicial ter sido a “doutrinação marxista” nas escolas, o Mesp acabou se aproximando do tema “ideologia de gênero” a partir de colocações de Olavo de Carvalho. Representante da extrema direita e defensor da Escola Sem Partido, ele afirmava que “a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista” (MIGUEL, 2016, p. 601). Diante disso, vale salientar que a atitude do Mesp indica explicitamente uma

contaminação político-ideológica, promovendo uma ideia de neutralidade que não se sustenta.

Temas entendidos como “ideologia de gênero” foram disseminados no senso comum como uma “confusão” de papéis masculinos e femininos que causam uma “desordem” social que precisa ser combatida (MIGUEL, 2016). Nesse sentido, tomando as crianças como as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, a preocupação central se direcionou para a educação, o que resultou em alterações nos planos, currículos e diretrizes educacionais no Brasil, que impedem professoras e professores de expressarem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias (MIGUEL, 2016), ou seja, que questionam a desigualdade e o preconceito nas relações de gênero.

Segundo Lionço (2017), além de movimentos como o Mesp, circula também o discurso religioso de viés fundamentalista, que está cada vez mais presente na agenda política brasileira e tem sido tema de discussões entre diversos/as autores/as, pelo seu caráter antidemocrático e retrógrado em relação aos direitos humanos. Afinal, “o fundamentalismo religioso é uma reação às novas contingências históricas e políticas que preveem o reconhecimento da diversidade moral, cultural e das possibilidades diversas de subjetivação da humanidade” (LIONÇO, 2017, p. 209).

A principal ideia postulada pelo fundamentalismo religioso é a de que “valores tradicionais relativos à família heteronormativa e monogâmica presumida sagrada, à concepção do papel social de homens e mulheres e à suposta decência das práticas sexuais restrita a ideias familistas de procriação” (LIONÇO, 2017, p. 209), que organizam a vida social, serão destruídos e desencadearão prejuízos morais socialmente estruturantes.

Vale destacar que não se pode perseguir a homossexualidade ou a transgeneridade como algo antinatural, já que não há quase nada na atividade dos seres humanos que seja natural ou oriunda de uma essência humana. É preciso entender que aquilo que nos faz humanos muito pouco ou nada tem de natural, inato, e, portanto, aquilo que é tido como antinatural é pautado em interesses políticos, sociais e econômicos.

Sabemos que tais interesses de permanência de relações desiguais, como as estruturantes na nossa sociedade, relacionadas à classe, gênero e

raça, visam a interesses políticos e econômicos que favorecem os poucos que detêm o poder, ou seja, os homens, brancos, cisgênero, heterossexuais e que detêm meios de produção em uma sociedade capitalista. Tais ideais são assumidos pela população, visto que essa, muitas vezes, não tem espaços de discussões sobre temas como diversidade sexual e gênero, por exemplo.

3. Fundamentos teórico-metodológicos

Como base teórico-metodológica da pesquisa, foi utilizado o materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, pois esse “é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p.67).

Em um primeiro momento, é preciso entender as relações de posse do mundo da propriedade aplicadas aos relacionamentos humanos. Ao analisar os casos policiais de suicídio, Marx (2006) tece as relações entre vida privada e a estrutura social, presentes numa sociedade doente, que necessita de uma transformação radical tanto nas questões políticas e econômicas quanto nas relações sociais. De certo modo, na sociedade capitalista, há uma reprodução da dominação, pois no espaço da vida privada, na privacidade instituída pela família, não raras vezes, a mulher é tratada como propriedade privada do homem. Regime de exploração-dominação denominado por Saffioti (2015) como patriarcal.

O marxismo contribui, através do seu enfoque histórico e material, para a desnaturalização da subordinação da mulher, para situar o lugar do trabalho doméstico e para analisar as formas ideológicas sob as quais se organizam a vida em sociedade e as relações desiguais de gênero, oferecendo elementos para se pensarem as múltiplas dimensões das relações e dos conflitos sociais (ARAÚJO, 2000). Dessa forma, o marxismo subsidia os movimentos sociais, como o feminismo de vertente teórico-política marxista, promovendo a luta pela emancipação humana como horizonte estratégico para sua ação política (CISNE, 2018).

Distanciando-se de enfoques essencialistas, “a perspectiva histórica e material possibilita pensar as práticas sociais [...] como processos mutáveis, que

ocorrem via uma agência humana ativa e dinâmica” (ARAÚJO, 2000, p.65). Parte-se da noção de que as relações humanas se originam de processos históricos e que “são construídas, reproduzidas e transformadas, uma vez que a natureza humana não é concebida como algo ontológico e imutável, mas produto das práticas sociais, conflituosas e, muitas vezes, antagônicas” (ARAÚJO, 2000, p.66).

O conceito de classe, categoria fundamental do materialismo histórico-dialético, precisa ser compreendido a partir de suas contradições internas. Isso aponta para que, ao contrário do que muitos/as pensam, a luta feminista não pretende dividir, tampouco desvirtuar o caminho da luta de classes (CISNE, 2018).

Trata-se, ao contrário, de entender as particularidades da classe para compreendê-la na sua totalidade, sem perder a sua unidade em particularismos identitários, que ao dar ênfase apenas às diferenças, fragmentam, isolam e perdem o que temos em comum e que nos unifica: a necessidade de um projeto coletivo classista e emancipatório. (CISNE, 2018, p.213)

Essa perspectiva de totalidade, de materialidade e de ideologia é necessária quando se pretende mudar aquilo que é estrutural no modelo de sociedade em que vivemos: patriarcal-racista-capitalista. É preciso entender que “unidade exige, todavia, o reconhecimento das diferenças. Do contrário, seria homogeneidade, e não podemos negar que a classe não é homogênea, posto que é permeada e constituída pelas relações de sexo e raça” (CISNE, 2018, p.213).

Nesse sentido, trabalharemos com a compreensão de gênero sem perder de vista as questões de classe e raça, por compreendermos que, em uma sociedade patriarcal e escravocrata como a nossa, dispensar tal compreensão seria fragmentar a análise, impedindo uma compreensão sobre a totalidade dos múltiplos determinantes que instituem as relações desiguais de gênero. Uma sociedade de classes reserva, para diferentes indivíduos, condições desiguais de humanização e, diante disso, a educação escolar, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, está no processo para se opor às referidas desigualdades socialmente construídas (MARTINS, 2011).

4. Espaço escolar: função e diretrizes

Partimos do princípio de que a psicologia histórico-cultural se articula à pedagogia histórico-crítica por assentarem suas bases teórico-metodológicas ambas no materialismo histórico-dialético.

A adoção dessa teoria pedagógica resulta, também, do fato de que não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem. Trata-se de reconhecer que algumas posições teóricas no campo da educação encerram, inclusive, entaves a esse objetivo. (MARTINS, 2011, p.211)

Nessa direção, a escola assume uma função crucial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹, tornando-se, em uma sociedade desigual como a nossa, o único e mais importante local de acesso ao conhecimento científico sistematizado e ao processo de humanização, uma vez que os processos de internalização

se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. (MARTINS, 2011, p.212)

Para tal mediação, é preciso tomar fatores como a seleção de conteúdos e formas organizativas da aprendizagem, não como secundarizados, mas “há que se identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS, 2011, p.218). Por essa razão, pressupõe-se o “planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados em vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas” (MARTINS, 2011, p.218).

Nesse sentido, a prática educacional formal requer uma sólida formação de professores/as, para que sejam instrumentalizados/as teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos

¹ Para a psicologia histórico-cultural, as funções psicológicas superiores são as mais complexas que permitem o desenvolvimento do pensamento conceitual na sua forma mais elaborada. São as transformações dialéticas ocorridas nas diferentes manifestações durante o desenvolvimento humano, sensação, percepção, atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento, sentimentos, imaginação e criação, que se desenvolvem no interior da cultura, isto é, um desenvolvimento cultural do comportamento humano (VYGOTSKI, 2000).

processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2011). Essa prática deve ser orientada por documentos oficiais, tanto do âmbito federal como estadual e municipal, que organizam o cotidiano escolar.

No período estudado, de 2009 e 2010, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), eram documentos orientadores da educação nacional. No entanto, o governo estadual do Paraná à época se orientava pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), fundamentadas na pedagogia histórico-crítica com fundamentação marxista que, por sua vez, iam de encontro aos PCN. Na apresentação, as DCE que orientavam as questões de gênero sustentavam que

as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos, acerca das coisas do mundo, são subjetivados a partir destas nossas relações, salientamos o espaço da instituição escolar como o espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que temos sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento. (PARANÁ, 2010)

Foram sobre tais premissas que o governo estruturou suas ações de enfrentamento ao preconceito de gênero, tornando o espaço escolar lócus de superação e transformação das concepções arraigadas que sustentavam diferentes preconceitos, entre eles, o de gênero.

5. Constituição do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS)

Em 2007, instaurou-se oficialmente o Departamento de Diversidade (Dedi) na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed), no segundo mandato do governo de Roberto Requião (Movimento Democrático Brasileiro – MDB). Naquele momento, houve a compreensão de que deveria se constituir um departamento específico para tratar das temáticas afetas à diversidade como um todo, alinhado, de certo modo, à divisão instituída no Ministério da Educação (MEC). Desse modo, especificamente durante período de 2007 a 2010, as políticas voltadas para a diversidade ganharam força, com o intuito de minimizar desigualdades, criando espaços de discussões, apresentando materiais teórico-metodológicos e dando visibilidade ao tema.

A constituição desse departamento surgiu pautada a partir de uma análise crítica dos índices de desenvolvimento educacional, os quais demonstram as marcantes desigualdades no processo de universalização da educação básica

e, por isso, teve como objetivo a superação dos preconceitos e da discriminação, entendendo-as como uma das mais significativas e perversas faces do lastro histórico das desigualdades sociais no Brasil (AMARAL, s/d.). A partir de então, segundo o chefe do Dedi à época, Wagner Roberto do Amaral, passou-se a assumir oficialmente

o enfrentamento dos preconceitos e da discriminação étnica, racial, de **orientação sexual e identidade de gênero**, de renda, territorial, geracional, por deficiências físicas ou mentais nas escolas públicas estaduais paranaenses, não somente por meio de um Departamento, mas por toda a estrutura institucional que coordena a política pública de Educação Básica no Estado do Paraná. (AMARAL, s/d., p. 2-3- grifo nosso)

A partir do *Relatório de Gestão* referente ao período de 2007 a 2010, do Dedi, é possível encontrar ações, programas e projetos executados por cinco equipes técnicas² instituídas em coordenações e núcleos - dentre eles, o NGDS - que foram estruturadas ao longo dos anos dessa gestão e compunham o referido departamento. Apesar de o Dedi ter sido criado em 2007, somente após o planejamento estratégico interno do departamento, decidiu-se agregar, em 2008, como núcleos distintos: diversidade sexual, gênero e questões étnico-raciais. Portanto, as ações do NGDS, como a formação continuada que iremos analisar, realizaram-se em 2009 e 2010.

O NGDS foi responsável pela coordenação de políticas e programas voltados às reflexões acerca da prevenção e promoção da saúde, como direitos sexuais e reprodutivos dos/as jovens, relacionados às discussões sobre gravidez na adolescência e sobre prevenção às IST/Aids, e das relações entre os gêneros, discutindo sobre feminilidades e masculinidades, identidades de gênero e orientações sexuais. Suas ações se voltavam à dimensão do currículo da educação básica e à superação de concepções e atitudes preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar e na gestão educacional (AMARAL, s/d.).

A então coordenadora do NGDS, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, formada em biologia e pedagogia, com especialização em ciências biológicas, mestra e doutora em educação pela UFPR, foi chamada por Wagner para constituir o Núcleo. Na entrevista realizada com Dayana, ela relata que o pacto

² 1.Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos; 2. Coordenação da Educação do Campo; 3. Coordenação da Educação Escolar Indígena; 4. Núcleo de Educação das Relações Etnico-raciais e Afrodescendência; 5. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS).

institucional entre ela e Wagner, apoiado pela chefia imediata, a Superintendência da Educação, pretendia uma nova proposta de atuação, diferente da que já se realizava sobre sexualidade. Portanto, a criação do NGDS foi, desde o início, pensada como uma forma de *guinar*³ essa política pública.

Para compor a equipe do Núcleo, Dayana utilizou o critério de *escolha afirmativa*, selecionando membros/as da equipe que fizessem parte da categoria em que a política pública em questão se propõe a evidenciar, ou seja, os *sujeitos* que, de alguma forma, fogem do padrão cis-heteronormativo, termo com que Dayana constantemente se refere a eles/as.

Em vista disso, escolheu *uma mulher feminista, um homem homossexual e uma lésbica negra* para compor a equipe. Quando questionada sobre possíveis resistências na criação do núcleo, Dayana afirmou que, nesse sentido, não havia, pois *o governo estava com uma composição boa*, citando a Superintendência, ocupada por uma pessoa sensível à proposta. De imediato, isso nos aponta que o contexto político na esfera estadual era favorável às ações relacionadas a gênero e diversidade sexual.

Segundo o Relatório de Gestão do Dedi (AMARAL, 2010), o NGDS realizou oito ações, programas e projetos que foram apresentados e descritos. No entanto, segundo o *Relatório final* do NGDS (SANTOS, 2010), foram descritas mais três ações além das apresentadas pelo Dedi. Somando-se, são elas: GDE – Gênero e diversidade na escola, que será aprofundado nesta pesquisa; Curso de Formação Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE; Elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais de Gênero e Diversidade Sexual; Caderno de Gênero e Diversidade Sexual; Grupo de estudos 2009 e 2010; Itinerante 2010; Nome Social; Campanha Educacional de Enfrentamento da Homofobia; I Encontro Estadual de Educação LGBT do Paraná; Caderno Temático de Sexualidade; Curso Semipresencial de Gênero e Diversidade Sexual. As quatro últimas ações mencionadas não foram realizadas como o planejado, isso por conta do impacto político do período histórico (2010-2011) de

³ As partes do texto apresentadas em itálico serão expressões usadas por Dayana durante a entrevista, as quais as pesquisadoras julgaram importante destacar como fala da entrevistada trazidas de forma integrada ao texto.

transição do Governo Requião (MDB) para o Governo de Beto Richa (Partido Social-Democrata Brasileiro– PSDB).

Cabe destacar que todas as ações de formações eram certificadas com vistas à ascensão de nível na carreira, e os investimentos com a formação do corpo docente e agentes educacionais eram todos subsidiados pelo governo.

Tomamos como objeto de análise mais detalhada o curso de formação continuada Gênero e Diversidade na Escola - GDE, dada sua amplitude, capilaridade e o destaque dado por Dayana na entrevista realizada.

6. Gênero e Diversidade na Escola – GDE

O *GDE* era uma proposta de formação continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), que articulava diversos ministérios e, conseqüentemente, secretarias. O projeto piloto foi realizado, em 2006, em seis municípios brasileiros. Foi em 2008, que a Seed/Dedi/NGDS assumiu, em conjunto com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o compromisso de realizar o Curso de Gênero e Diversidade na Escola no Estado do Paraná, firmando um posicionamento ético e político de abordar os conteúdos de gênero, diversidade sexual, violência contra as mulheres, homofobia e relações étnico-raciais na escola.

Ao receber uma proposta inicial da UEPG para ofertar 600 vagas para interessados/as na formação, Dayana afirma que não aceitou de pronto, pois, segundo ela, em conversa com a Superintendência, “numa rede de 100 mil profissionais, 600 vagas nem refresca, a gente vai ter que aumentar”.

Nesse sentido, a ex-coordenadora relata o significativo aumento para 1500 vagas e o seu intenso trabalho diante de um grupo grande de participantes, além do receio de um possível número elevado de desistência dos/as cursistas, pois dentro de uma ação que aborda questões de gênero e diversidade sexual, tais desistências poderiam ser diretamente atribuídas à temática.

O objetivo do curso era fundamentar teórico-metodologicamente professoras/es das escolas estaduais jurisdicionadas a todos os Núcleos Regionais de Educação (NRE) do estado, com as concepções político-pedagógicas do NGDS, para uma abordagem crítica sobre gênero, diversidade

sexual, violência contra as mulheres, homofobia e relações étnico-raciais na escola.

Além disso, também objetivava subsidiar as/os professoras/es das escolas estaduais para o desenvolvimento de um trabalho que respeitasse o princípio do Estado laico e resgatasse a função social da escola de tratar dos conhecimentos historicamente produzidos, considerando aspectos políticos, sociais, econômicos, éticos, étnicos e religiosos.

Tais objetivos evidenciam o afastamento do caráter biologicista comum, quando se trata de assuntos como gênero e sexualidade, além da aproximação do tema de forma integral e questionadora. A ideia base para a construção do GDE foi o entendimento de que, com a

ampliação do conhecimento, por parte de professores e professoras, enfrenta-se o preconceito e reduzem-se as práticas discriminatórias e excludentes que determinam o fracasso escolar e a evasão de sujeitos negros e negras, lésbicas, gays, travestis e transexuais do espaço escolar. (AMARAL, 2010, p. 45)

Isso aponta para a ideia de que não precisam de ajuda apenas as vítimas de violência de gênero em âmbito escolar, mas aquele/a que agride também. Afinal, para haver uma verdadeira transformação em um cenário violento, ambas as partes precisam de auxílio. Apesar de condicionados/as pelo modo de organização da sociedade, são os homens e as mulheres produtores de tais relações, tomar consciência dos condicionamentos sociais, econômicos e políticos é fundamental para efetivar as transformações necessárias.

Para qualificar os/as profissionais das escolas para o trabalho com essas temáticas, o curso teve uma carga-horária de 200 horas, sendo 170 horas à distância com os conteúdos: diversidade, gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, e 30 horas em regime presencial separados em quatro encontros. Foram três etapas em Pontal do Paraná e uma em Foz do Iguaçu, entre setembro de 2009 e maio de 2010. Apesar de a maior parte ser à distância, Dayana elenca a parte presencial do processo como fundamental para formações sobre a temática proposta, visto que “preconceitos não se desconstroem somente na plataforma, já que esta aceita tudo. Olho no olho é outra coisa”.

Nesse sentido, tratando-se de gênero e diversidade sexual, numa sociedade socialmente desigual, Dayana entende que o *olho no olho*, ou seja, o contato direto com a realidade plural na formação presencial, é indispensável. Segundo a coordenadora a época, tudo era preparado, por exemplo, a presença de bailarinos gays *performando* nos intervalos dos cursos, pois eram formas de aproximar os/as cursistas com a temática. Outro exemplo foram os eventos culturais, que contavam com som ao vivo e *performances artísticas de gênero*, e assim favoreciam a *saída de zona de conforto dos/as cursistas*. Dayana conta que um professor cursista, durante esses encontros, *performava* feminilidade, utilizando acessórios femininos. Assim, todos os encontros eram pedagogicamente planejados, por mais “desintencional” que pudessem parecer.

Havia também, assim como para a escolha da equipe do NGDS, o *critério afirmativo* para o planejamento dos encontros, em que *sujeitos* se colocavam à frente para as discussões, mas também para *shows de Drag Queen*, performances de travestis, oficinas ministradas por docentes feministas, lésbicas, negras, negros, gays, ou seja, *sujeitos* da discussão.

Os encontros traziam oficinas, conferências, *mesas-redondas de sujeitos*, apresentações teatrais, performances de gênero e mesas sobre a necessidade de outras linguagens para fomentar a discussão sobre gênero e diversidade sexual nas escolas. Para Dayana, a *mesa de sujeitos*, metodologia por ela criada, era considerada o ponto alto do evento. O objetivo dessas mesas-redondas era abordar a experiência dos diferentes *sujeitos* na escola, trazendo desde as situações de preconceito e discriminação por eles/as enfrentadas até as estratégias desenvolvidas pelos movimentos sociais para o enfrentamento dessas situações.

Também chamada de mesa *contra discurso hegemônico*, por ir de encontro contra o *discurso branco, cristão, elitista, masculino e heterossexual*, a mesa pretendia mostrar a lamentável contribuição do/a profissional de educação para a expulsão daqueles/as que fogem do padrão hegemônico, seja por ignorância, crueldade ou omissão. Afinal, “aquelas/es que são discriminadas/os e até excluídas/os dos espaços educativos possuem necessidades pedagógicas específicas que precisam ser compreendidas para que o Estado cumpra seu

papel na oferta da educação básica de qualidade para todas/os” (SANTOS, 2010, p.13).

Evidenciava-se que o preconceito presente na escola é capaz de afetar a vida de uma pessoa como um todo, o que reafirmava a necessidade dos/as professores/as e técnicos/as serem instruídos/as através do acesso ao conhecimento para lidar com tal temática na escola, superando as desigualdades de gênero e promovendo a emancipação de todos/as, conforme os princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Dayana cita as facilidades de participação nas formações continuadas da época, pois, no período estudado, os/as professores/as poderiam participar de tais cursos sem serem prejudicados/as. Havia professor/a substituto/a e pagamento de despesas, destacando que, depois de 2011, tais apoios foram sendo suprimidos até serem extintos.

À época, “a Seed, nesse curso GDE, foi a que mais investiu, inclusive, mais que o MEC, mais que a UEPG. Foi um investimento grande que foi feito para que essas professoras e esses professores pudessem fazer o curso” (Dayana). Para que formações continuadas como essa aconteçam, é fundamental que haja investimento material pelos governos, através das secretarias de educação.

Como o curso era todo pensado para evidenciar, valorizar, promover os direitos e cidadania LGBT e das mulheres, a maioria dos/as participantes da formação, por diversas razões, sentiam-se contemplados/as com o curso.

Por outro lado, *tinha pessoas que se sentiam agredidas*, o que ficou evidente em algumas avaliações padrão da Seed, espaços de escrita para os/as participantes darem à coordenação uma devolutiva sobre o curso. Eram posições minoritárias que, a partir de um *posicionamento mais conservador*, utilizavam-se das avaliações para criticar, dizendo que o curso fazia apologia ao *homossexualismo* [sic], que tratava de assuntos que não estavam na Bíblia, muito provavelmente, por não se sentirem à vontade para se colocar nas discussões presenciais da formação. Segundo Dayana, tudo isso acontecia porque

pra quem era conservador, aquele lugar se tornava hostil, mas não porque a gente quisesse hostilizar, é porque a pessoa começava a se sentir mal porque

ela nunca viu tanta expressividade de direitos, de cidadania, das pessoas externalizando o orgulho LGBT.

É interessante pensar na inversão ideológica e de valores que acontecia durante a formação, visto que, para os *sujeitos*, a sociedade se faz um ambiente hostil para sua existência, e momentos como esse, proporcionados pelo curso, se faziam hostis para aqueles/as que, por se enquadrarem nos padrões, são comumente bem aceitos pela sociedade.

Contudo, apesar de avaliarem de maneira negativa, como mencionado, segundo os relatórios do Dedi e do NGDS, participaram desses encontros 1415 professores/as de todos os NRE, de 700 escolas/colégios da Rede Pública Estadual de Educação Básica, jurisdicionadas pelos 32 NRE. Foram 934 profissionais que concluíram o curso, representando uma evasão (24%) menor do que a média estadual e federal (30%). Isso permitiu considerar que o curso mobilizou os/as participantes para a temática, e que, portanto, as preocupações sobre as desistências associadas à temática não se tornaram um problema.

Na época, a dificuldade citada no *Relatório da Gestão* (AMARAL, 2010) foi a chamada “intersetorialidade”, que fora mais detalhada no *Relatório do NGDS* (SANTOS, 2010). Como o Núcleo havia adotado como princípio a participação dos *sujeitos*, o desentendimento intersetorial aconteceu, quando técnicos/as dos setores de planejamento, administrativo e financeiro não compreendiam a importância de financiar a participação específica de *sujeitos* lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nos eventos que promoviam essas discussões. Outras dificuldades e limites também foram relatadas, no sentido de estrutura, equipe e formação, mas com menos ênfase. Nesses momentos, a intervenção da chefia do Dedi e da Superintendência eram fundamentais para garantir a execução das ações planejadas pelo Núcleo.

Um avanço apontado pelos relatórios é que o curso incentivou a realização de intervenções pedagógicas pelas/os professoras/es nas escolas em que atuavam, o que fomentou as discussões sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual no espaço das escolas em todo o Paraná. Além disso, fomentaram-se debates que abrangeram “não só professoras/es, mas também, funcionárias/os das escolas e pessoas da comunidade escolar como mães, pais

e/ou responsáveis por alunas/os, representantes das organizações da sociedade civil entre outros” (SANTOS, 2010, p.15).

Isso aponta para o caráter disseminador de formações como essa, já que instrumentaliza profissionais, que acabam por se tornarem multiplicadores/as do conteúdo, alcançando de maneira mais abrangente a população do estado, movimento fundamental para ações que visam à transformação social.

O reconhecimento do curso foi nacional, pois, em uma reunião em Brasília, Dayana conta que expor como estavam executando o GDE no seu estado foi um *choque de realidade* para os/as demais participantes que traziam suas experiências de outras regiões. No Paraná, além da plataforma, de materiais com mesma linha epistemológica, com fóruns e debates, contava-se com o encontro presencial “*que era um plus*”, enquanto em outros estados, de acordo com Dayana, havia certa precariedade de materiais e na qualidade das discussões.

A impossibilidade material de outros estados aponta para uma possível descaracterização do curso e, com isso, o não cumprimento dos objetivos reais da proposta. Foi o que aconteceu em 2011, no Paraná. A continuidade programada em 2010 do GDE para o ano seguinte ficou prejudicada, pois passou a depender da liberação de recursos pelo MEC direcionados para tal fim.

7. Considerações finais

Possibilitar a estruturação e manutenção de políticas que visem aos direitos humanos são fundamentais para o processo de humanização e emancipação do indivíduo. Entendemos que, nas escolas, temas como gênero e diversidade sexual não podem ser trazidos apenas como aquilo que se vivencia, de maneira natural, sem “ideologia”. É preciso trazê-los para discussão intencional e consciente, no intuito de entendermos que não nascemos humanos, mas nos humanizamos na relação com outros humanos, nos processos educacionais. E que aquilo que nos é apresentado como natural – ou antinatural –, na verdade, trata-se de uma inserção em determinada formação cultural que carrega em seu interior determinadas concepções e crenças e, por isso, podem ser problematizadas e transformadas.

Para que discussões sobre gênero e diversidade sexual aconteçam no ambiente escolar de forma intencional, sem preconceito, com embasamento teórico, formas didáticas e apropriadas para as faixas etárias, é preciso sempre ter em vista ações que capacitem aqueles/as que têm acesso a maior parte da população, os/as profissionais da educação, para que esses/as sejam instrumentalizados/as para uma ação educativa intencional sem preconceitos, sem práticas discriminatórias e excludentes, que determinam tanto o fracasso escolar quanto a evasão de *sujeitos*. Isso só é possível quando instâncias governamentais se propõem a tal ação em sua materialidade, através de investimentos concretos, como por exemplo, o subsídio de despesas e apoio aos/às professores/as para formações.

Mesmo em governos que demonstram visar ao desenvolvimento humano, com ações como as do governo Requião (2003-2010), que assumiu que discussões como gênero e diversidade sexual deveriam ser políticas públicas de formação com investimentos, isso não significa que tenham sido superados todos os preconceitos. Afinal, é sempre em um processo dialético que é possível modificar as condições materiais. Para aquele momento, o curso teve grande importância, mas para que haja um salto significativo de qualidade, é preciso continuidade de ações, afinal é um processo histórico, portanto, está em constante atualização.

Não haver grandes impedimentos por parte do governo durante aquele período foram fundamentais para que os/as técnicos/as que compunham o quadro diretivo da Seed pudessem desenvolver e implementar políticas públicas como o Dedi e o NGDS de forma satisfatória. Os ataques às discussões sobre a temática feitos pelas/os professoras/es, como relatados anteriormente, o foram de forma pontual e isolada. Atualmente, se considerarmos o atual cenário político e social, o fato de não mais acontecerem tais cursos de formação continuada sobre gênero e diversidade sexual pode ser entendido como estratégia efetiva de ataque às discussões sobre a temática.

Assim, embora houvesse contradições e tensionamentos no contexto histórico, político e social, em todas as instâncias da vida em sociedade, as políticas implementadas, especialmente o curso GDE, assumiram um caráter diferenciado e muitas vezes inédito, propondo novos caminhos de enfrentamento

às situações de violências de gênero, preconceito e discriminação dentro das instituições escolares.

Portanto, em linhas gerais, a partir dos materiais aqui apresentados, pudemos analisar de maneira mais profunda como ocorreu o curso de formação continuada sobre gênero e diversidade sexual e como ocorreram a elaboração e implementação das políticas, perpassadas pelas condições históricas e materiais da época.

Ao final daquele período, se tivéssemos questionado as/os responsáveis pelas ações, talvez ouvíssemos como resposta apontamentos que indicariam o que mais poderiam ter feito. Contudo, atualmente, quando nos deparamos com retrocessos inimagináveis, constata-se que foram realizadas muitas coisas nesse curto período.

Referências bibliográficas

AMARAL, Wagner Roberto do. **A política pública de educação e diversidade da rede estadual de educação do Paraná: trajetórias e perspectivas.** *S/d.*

Disponível em:

<http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/equipe%20multi/3%20encontro/TextoApoliticapublicadeeducacaoediversidadenoPR2.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

AMARAL, Wagner Roberto do (Coord.). **Relatório de Gestão 2002-2010.**

Curitiba: Secretaria de Estado de Educação Dedi, 2010.

ARAÚJO, C. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. **Crítica Marxista**, n.11, p. 63-70, 2000. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie28Dossie%201.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.** São Paulo: Expressão Popular; IBTE; Antra, 2021. Disponível em:

<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CISNE, M. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.**, n.132, p. 211-230, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n132/0101-6628-sssoc-132-0211.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. G. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, v.10, n.1, p.64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759/39300>. Acesso em: 12 fev. 2021.

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2016. v. 1. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/20170519_bps24.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

IPEA. **Atlas da violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LIONÇO, T. Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 37, p. 208-223, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703160002017>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LOPES, J. S. L.; HEREDIA, B. M. A. (Orgs.). **Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação: burocracias, confrontos, aprendizados inesperados**. Rio de Janeiro: CBAE, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/2014%20-%20movimentos%20sociais%20-%20seminario%20participacao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MARTINS, A. M. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica**. 2018. Disponível em: https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/6843/134_Aline%20Madalena%20Martins.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 fev. 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, v.7., n.15, p.590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos (Coord.). *Relatório Final 2010*. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação; NGDS, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Problemas do desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000. Tomo III.

WASHINGTON, D.C. **CIDH expressa sua profunda preocupação frente à alarmante prevalência de assassinatos de mulheres em razão de estereótipo de gênero no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2019/024.asp>. Acesso em: 12 fev. 2021.