

Desnaturalizar a opressão e as desigualdades na escola: educação de gênero, uma questão de valor civilizatório

Fabiane Pavani¹
Balduino Antonio Andreola²

Resumo

O presente artigo tece considerações sobre um capítulo da dissertação “O Programa Mais Educação face aos desafios para viver as diversidades e enfrentar as desigualdades de raça e gênero na escola: de como aprender a dizer a sua palavra”. O capítulo em questão tem como foco de investigação a incidência ou não da educação igualitária de gênero na escola, nos espaços/tempos do Programa Mais Educação. A pesquisa se dá em uma unidade de ensino da rede municipal de Porto Alegre, RS (Educação Básica), nos anos de 2013/14. O Programa Mais Educação é uma proposta do Governo Federal: Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que propõe a ampliação da jornada escolar ao mesmo tempo em que promove a Educação Integral em tempo integral. O trabalho se configura em um estudo de caso, foram utilizadas como ferramentas a revisão bibliográfica, as entrevistas Aberta e Semiestruturada e a técnica do Grupo Focal. O estudo é de natureza qualitativa reflexiva. A escola que hoje é universal no acesso (etapa do fundamental) vê ampliada sua função; educação, mais do que atendimento é Direito Humano. Nessa perspectiva, é tarefa da escola contemporânea viver as diferenças e enfrentar as desigualdades entendendo a Justiça Social como valor civilizatório.

Palavras-chave: Escola; Diversidades; Educação igualitária de gênero; Justiça social.

Introdução

Este artigo tece considerações acerca de uma pesquisa de natureza qualitativa reflexiva (MELUCCI, 2005). Nesse sentido, no transcorrer dessa investigação buscamos nos constituir como parceiros dos sujeitos pesquisados por entender que a pesquisa não se trata de verificação objetiva de hipóteses/inquietações, mas que necessita ser contextualizada como processo que produz conhecimento. A intenção foi investigar o fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que buscava promover o fortalecimento dos sujeitos envolvidos neste processo, de forma autônoma (MARTINS, 2004), de modo que o conhecimento gerado servisse para a reflexão e, quem sabe até, para a elaboração de um novo projeto político próprio.

¹ Mestre em Educação (UNILASALLE/Canoas - RS). Pedagoga. Licenciada em História. Supervisora Educacional. Especialista em Educação em Direitos Humanos; Diversidade em Educação; Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Popular. Conselheira no Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA). Presidente do Conselho de Acompanhamento Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-FUNDEB/PoA). Professora da Rede Pública. E-mail: fabianepavani@gmail.com.

² Orientador. Professor Permanente do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS.

A agenda da Educação Integral em tempo integral se encontra inserida em um contexto permeado pela sociedade, a cultura e o tempo histórico que juntos vão determinando a educação e pautando a Escola que, na contemporaneidade, tem se tornado um local de acesso universal na etapa do ensino fundamental. A taxa de escolarização brasileira, referente à etapa obrigatória do Ensino Fundamental, passou de 95,3%, em 2001, para 98,5%, em 2011 (IBGE, 2011). A Escola pública não possui mais uma linha de corte no acesso – atende todas as pessoas.

O atendimento que ora é praticamente universal agrega vários aspectos, entre os quais figuram a inclusão de pessoas com deficiência (Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989), a obrigatoriedade dos(as) pais/mães de efetuar a matrícula (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990), bem como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Com relação ao aspecto da universalização, precisamos considerar conjuntamente as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008).

Nesse contexto de universalização da escola é necessário, igualmente, considerar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, que, entre suas ações, objetiva fomentar no currículo da Educação Básica temáticas de inclusão, bem como o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem, além do acesso, a permanência com aprendizagem na escola. Conceito esse fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Isto posto, cabe afirmar que a Escola Pública na atualidade não trabalha somente com os(as) melhores alunos(as), mas com muitos sujeitos desse novo contingente sócio populacional, que são a primeira geração de suas famílias a frequentarem a escola.

Essa nova realidade de universalização tem imposto novos desafios para a educação e encontrar respostas é tarefa nossa. Como garantir a qualidade da aprendizagem a essa nova Escola que não trabalha apenas com os(as) melhores alunos(as)? Para garantir a qualidade educacional na contemporaneidade são necessárias outras exigências, tais como compreender que “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...]. Exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 34). É preciso desenvolver a dialogicidade, aprender a crescer na diversidade e a respeitá-la (FREIRE, 1996). Cabe à Escola saber escutar, vivenciar as diferenças e enfrentar as desigualdades de maneira a formar cidadãos e cidadãs para a convivência nos espaços públicos, produzindo verdadeiras aprendizagens; ou seja, quando

o(a) aluno(a) transforma a informação em conhecimento contextualizando-o em sua vida, hoje e sempre.

A Escola contemporânea encontra-se obrigada a conviver com um novo sentido social. Parcelas do povo acessam o ensino e levam consigo grande diversidade de culturas, diferentes modos de ser. Trazem em si a marca de significativos problemas estruturantes de nossa sociedade, tais como: classe, raça, gênero, as mais variadas diversidades (orientação sexual/cultural/religiosa). Essa é a nova tarefa da Escola brasileira – acolher todos os sujeitos. Nesse contexto, nos voltamos ao objeto desta investigação: a promoção da educação igualitária de gênero se constitui em currículo nos espaços/tempos do Programa Mais Educação?

Para que se possa alcançar a qualidade da educação é indispensável que a Escola aprenda a voltar-se para sua nova condição social; que possa romper com a exclusão que se dá em seu interior, tendo como sintomas a distorção idade/série, múltiplas reprovações, evasão. Por certo que a Escola não resolverá a situação de exclusão econômica da nossa sociedade, mas precisa aprender rapidamente a incluir essa população que acessa a escola a partir da sua universalização. As escolas podem ser centrais para a formação de cidadãos e cidadãs ativos(as) porque reúnem em si a condição de promover a constituição das identidades, da inclusão, da solidariedade.

Abordagem metodológica

A pesquisa original foi realizada em duas escolas, mas para efeitos deste artigo apenas uma delas será considerada, da mesma forma, serão elencados aqui apenas os instrumentos de pesquisa que se reportam ao tema foco desta apresentação. Optou-se por esta organização por acreditarmos que a mesma não prejudica o capítulo aqui privilegiado.

A seleção dos participantes da pesquisa foi intencional. Os atores sociais foram divididos em segmentos com os quais foram encaminhados diferentes instrumentos de coleta de dados. Estes três grupos de pesquisa foram escolhidos por se encontrarem no centro do processo, coordenadores, executores, partícipes do Programa Mais Educação.

Neste estudo de caso utilizamos como ferramentas a revisão bibliográfica, somada às entrevistas Aberta e Semiestruturada e, também, a técnica do Grupo Focal com a turma pesquisada. Turma essa que integra uma das ações da escola rumo à integralização, é

multisseriada e contempla alunos(as) no contra turno com idades que variam entre 6 e 11 anos.

No primeiro segmento – A –, o sujeito entrevistado foi o(a) Professor(a) Coordenador(a) do Programa Mais Educação na escola. Utilizou-se a técnica da Entrevista Aberta/Depoimento que aconteceu a partir da seguinte pergunta: Como são trabalhados os novos tempos/espços educativos e as práticas pedagógicas com relação à gênero?

No segundo segmento – B –, o sujeito entrevistado foi o(a) Educador(a) Social responsável pelo acompanhamento do trabalho na turma em que foi aplicado a técnica do Grupo Focal. Com este sujeito foi encaminhado o instrumento de Questionário Semiestruturado. A questão da entrevista semiestruturada foi: Os novos tempos/espços educativos favorecem um trabalho voltado para as questões de gênero. Esta alternativa deveria ser respondida através da escolha de uma das seguintes alternativas: concordo plenamente, discordo plenamente, concordo parcialmente, discordo parcialmente, não sei. Também solicitamos a exposição da motivação que justificou a resposta escolhida.

No terceiro segmento – C –, utilizamos a técnica do Grupo Focal (GF). Realizamos um encontro semanal de aproximadamente uma (1) hora, totalizando dois (2) encontros. O registro do trabalho foi feito através de fotos, depoimentos gravados e anotações de campo. Tem-se por Grupo Focal, “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas [...] para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE apud GATTI, 2005, p. 7).

A técnica do Grupo Focal (GF) “envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto [...] ou debater um conjunto particular de questões” (GATTI, 2005, p. 7), sempre considerando o “princípio da não-diretividade” (GATTI, 2005, p. 8), atendo-se ao cuidado de não realizar intervenções afirmativas ou negativas, bem como opiniões particulares de forma a “fechar a questão” (GATTI, 2005, p. 9). A escolha do GF como técnica de pesquisa foi feita por acreditarmos que o mesmo se encaixava bem com os objetivos deste estudo, dado o interesse em provocarmos o desvelar de diferentes perspectivas, ideias e comportamentos dos sujeitos pesquisados. Esse tipo de técnica possibilita que se capturem crenças, atitudes, sentimentos (MORGAN; KRUEGER, 1993).

Situando a Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre inserida em uma comunidade envolta por significativas adversidades sociais e econômicas. Localizada na região norte da cidade, no bairro Grande Rubem Berta, seu perfil é constituído, majoritariamente, por operários(as), prestadores(as) de serviços e funcionários(as) públicos(as) com formação fundamental e/ou média. É uma das mais antigas áreas de ocupação do RS, datada da década de 1980. Essa comunidade possui destacado protagonismo, tendo por tradição a prática de se organizar na associação de moradores, referência política daquela região. A escola pesquisada tem na sua marca a participação atuante da comunidade nos processos decisórios, pois, nasceu como demanda própria da ocupação. Atende cerca de 900 alunos(as) em três turnos de trabalho (manhã/tarde/noite).

A escolha dessa escola, para efeitos dessa pesquisa, advém de nossa familiaridade com essa unidade de ensino que em um momento de nossa trajetória profissional foi local de trabalho, situação já não existente por ocasião da realização desta pesquisa; acredita-se que esta condição tenha servido para assegurar a vigilância epistemológica necessária à realização da investigação. Fundamental, também, é o fato de possuir uma gestão de tipo democrática, sendo assim caracterizada:

[...] A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á pela participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vivência da cidadania, garantindo-se:

I - eleição direta para o Conselho Escolar [...];

II - eleição direta e uninominal para direção de Escola [...];

III - autonomia da comunidade escolar para definir seu projeto político pedagógico, observando a legislação vigente e os princípios emanados do Congresso Municipal de Educação. As escolas terão autonomia de gestão financeira, garantida através de repasses de verbas, a partir do Plano de Aplicação [...], aprovado pela Mantenedora e pelo Conselho Escolar, conforme legislação vigente (PMPA, 1998).

A Gestão Democrática é um dos princípios da Lei n. 8.198, de 18/8/1998, que em seu Art. 3 cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre e realiza a defesa de concepção da Gestão Democrática do Ensino Público. A escola possui, também, um Projeto Político Pedagógico (PP-p) que deixa evidente a leitura própria que realizam da Gestão Democrática e do conceito que se propõem a executar com relação à educação e ao conhecimento. Em sua

trajetória possui forte identificação com a comunidade e cria, a sua maneira, formas de participação democrático-popular.

Fundamentação teórica do tema: educação igualitária de gênero

As diversidades compõem a natureza humana, se expressam nos comportamentos, nas práticas sociais, nas múltiplas formas de viver, nas diferentes ideias, nas plurais visões de mundo (BOMBASSARO, 2013). Essa é uma característica de nosso tempo que vem se impondo ao longo da história. Fato esse que se expressa na prática, tanto quanto no discurso pela valorização da diversidade e da pluralidade que constituem os processos formativos sendo “[...] fator de enriquecimento da convivência social, não se encontrando isentos de tensões e conflitos” (BOMBASSARO, 2013, p. 5); pois os processos se apresentam em nossa sociedade. Nesse contexto, conforme as autoras,

[...] Não é possível analisar o fenômeno da diversidade, sua presença e as relações complexas que encerra em si, se não considerarmos a sua relação com o tema da desigualdade e com as relações de poder inerentes. Diversidade, identidades, desigualdade e relações de poder andam juntas. [...] A constituição de espaços educativos no cotidiano escolar, para a formação de relações sociais qualificadas [...] remete para a necessidade do reconhecimento da articulação entre democracia e direitos humanos, como um processo transversal que se sustenta o fazer educativo (GENRO e CAREGNATO, 2013, p. 25).

Educar na perspectiva dos Direitos Humanos fortalece a democracia e promove a Justiça Social como valor civilizatório. Cabe lembrar que a opressão de gênero é uma violenta forma de discriminação que fundamenta o fato de as mulheres participarem da produção de modo desigual em relação aos homens.

A submissão de gênero é uma construção histórica, consequência direta do surgimento da propriedade privada – a mulher como propriedade do homem. Essa forma de opressão advém da perda histórica da liberdade da mulher em produzir; igualmente, também, em razão do espaço que lhe coube de confinamento à esfera privada e, conseqüentemente, das derrotas políticas e jurídicas, tais como a perda do direito materno (VALADARES, 2007). “A origem da opressão da mulher se entrelaça com a origem do sistema de classes sociais” (VALADARES, 2007, p. 40). Passam a ser atribuídos valores e atributos culturais que criam,

então, uma dimensão do gênero feminino em relação ao masculino que impregna todos os espaços sociais. Sobre a opressão de gênero, a autora afirma que

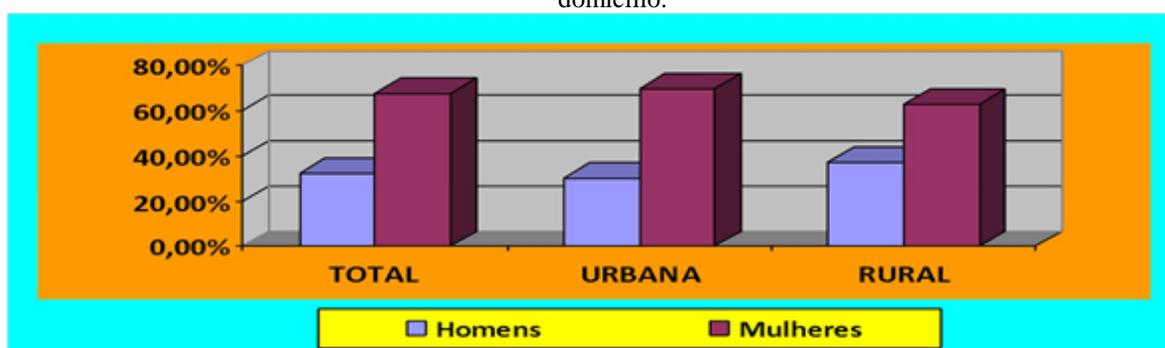
[...] A opressão de gênero, que joga a mulher no terreno da invisibilidade, tem bases estruturais, mas se constrói culturalmente e, como tal, adquire relativa dependência, passando, de certo modo, a interagir, de maneira própria, com a opressão de classe, e as demais formas de opressão da sociedade, como a de raça, por exemplo. (VALADARES, 2007, p. 68).

A opressão/submissão de gênero se configura em um dos problemas estruturantes de nossa sociedade, situação que foi reforçada pela consolidação do Estado burguês. Segundo o que segue:

[...] A intervenção estatal e coletiva sobre os corpos e estilos de vida dos indivíduos é inspirada pela necessidade de que o Estado preservasse a sua mão de obra, no momento em que a chamada revolução industrial exige produtores e consumidores em grandes quantidades e com qualidade, de modo a garantir a expansão do comércio e a rápida urbanização que tal expansão acarreta (VILLELA, 2002, p. 85).

O Brasil possui uma profunda desigualdade de gênero, exemplo disso é o fato de os índices do rendimento médio das mulheres serem menores em comparação aos dos homens. A marca da desigualdade é ilustrada pelo gráfico a seguir, que expressa significativa diferença salarial entre homens e mulheres, mesmo entre aqueles que recebem menos.

Gráfico 1 – Gráfico da população residente que vive com até meio salário mínimo, por sexo e por situação de domicílio.



Fonte: IBGE, 2010.

Segundo os dados do censo de 2010, que considera o universo da população adulta do nosso país vivendo com até meio (1/2) salário mínimo, podemos verificar que sessenta e cinco por cento (65%) desse índice é constituído por mulheres, ou seja duas (2) entre três (3)

pessoas que vivem com até meio (1/2) salário mínimo no Brasil são mulheres. As mulheres lideram o ranking por sexo, na comparação com os homens, no que diz respeito aos índices dos que vivem com até meio (1/2) salário mínimo, tanto na área urbana quanto na rural. Mas é na área urbana, que concentra a maior parte da população brasileira, que essa diferença se apresenta de forma ainda mais aguda, sete (7) entre dez (10) pessoas nessa condição são mulheres. Necessário considerar, igualmente, que mesmo na zona rural, onde os homens alcançam quase quarenta por cento (40%) do índice entre a população que vive com até meio (1/2) salário mínimo, as mulheres amargam a liderança desse ranking com mais de vinte por cento (20%) de diferença.

A preparação masculina para a vida pública também é uma orientação da educação de gênero não igualitária, uma vez que reserva às mulheres a esfera privada, as atividades domésticas, incluindo as tarefas relacionadas ao matrimônio, quais sejam obedecer e servir. Em nossa sociedade a ordem patriarcal que configura a submissão de gênero se sobrepõe ao longo da história e determina a exclusão das mulheres com relação a sua cidadania. Advêm dessa prática cultural, do patriarcado, os comportamentos discriminatórios que constituem a submissão de gênero. A educação de gênero não igualitária fundamenta e reproduz a violência entre os gêneros, fato que ainda hoje impregna a educação no mundo (MUNÓZ, 2010). O patriarcado é

[...] A realidade manifesta na hierarquia da divisão sexual no interior de todas as relações sociais. Os homens detêm o poder econômico e institucional e, com isso, regulam as relações sociais a seu favor ao preço da exclusão, exploração e opressão das mulheres. O patriarcado tem um conteúdo material (os papéis sexuais em si) e uma realidade ideológica (os estereótipos, os mitos e as ideias que definem esses papéis). [...] Em síntese, o patriarcado é a história da dominação masculina. (CARVALHO, 1999, p. 71-72).

As características humanas que usualmente dizem respeito à situação da mulher no mundo se utilizam de um determinismo biológico, mas na verdade não são derivadas naturalmente do sexo feminino. A caracterização da condição da mulher no mundo é adquirida mediante um complexo processo individual e social, se constitui em uma construção – gênero é uma construção social (BEAUVOIR, 1970). Nessa perspectiva, a divisão sexual do trabalho não se deve às diferenças da anatomia sexual de homens e mulheres, da mesma forma que os sentimentos, pensamentos ou fantasias não são determinados exclusivamente pela anatomia sexual. Gênero é uma categoria social imposta

sobre um corpo sexuado (SCOTT, 2005), não há um único jeito de ser das mulheres, nem uma única maneira de ser dos homens. No entanto, há uma masculinidade e uma feminilidade hegemônicas que igualmente se encontram em uma posição superior em relação às demais e que as colocam na marginalidade.

No Brasil, o efetivo desfrutar dos direitos “[...] ainda não garantiu às brasileiras a cidadania política a pleno título, retratando a fragilidade do vínculo entre democracia, cidadania e igualdade de gênero” (PRÁ, 2013, p. 127). Necessita que transformemos a condição desigual entre homens e mulheres para podermos alcançar uma condição plenamente democrática em nosso país. (BONDER apud PRÁ, 2013). Apesar das inúmeras conquistas das mulheres, de forma geral, ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca de relações de gênero igualitárias.

Preconceito e discriminação se configuram em violação dos direitos humanos, não dizendo respeito apenas à pessoa centro dessa ação – negros(as)/pardos(as), mulheres/meninas, diferentes orientações sexuais, distintas classes sociais –, é uma questão de caráter universal. Diz respeito a todos(as) porque violados(as) ou violadores(as), ativos(as) ou passivos(as).

[...] A maior discriminação contra as mulheres no Brasil é refletida nos altos índices de violência. Os dados estatísticos apresentam que quatro em cada dez mulheres já foram vítimas de violência domésticas, ainda, que das 68,8% mulheres agredidas no país, as agressões ocorreram por uma pessoa conhecida, parente, cônjuge, ou ex-cônjuge (DIEESE, 2011). Cerca de 40% dos homicídios de mulheres são cometidos dentro da casa da vítima [...]. Mais de 60% das mulheres assassinadas no Brasil entre 2001 e 2011 eram negras (Mapa da Violência, 2012) (CONAE, 2013, p. 3).

A violência cometida contra as mulheres é uma faceta da desigualdade/submissão de gênero. Essa violência tem se expressado de forma variada: sexual, além de institucional e/ou física. Violência que assume proporções alarmantes e necessita ser compreendida, também, no contexto da saúde reprodutiva e sexual. A violência, quando adquire a força física, resulta no feminicídio, sobre o qual tem-se que:

[...] Entre 2009 e 2011, o Brasil registrou 16,9 mil feminicídios, ou seja, “mortes de mulheres por conflito de gênero”, especialmente em casos de agressão perpetrada por parceiros íntimos. Esse número indica uma taxa de 5,8 casos para cada grupo de 100 mil mulheres (IPEA, 2013).

Feminicídio é o crime praticado contra a mulher por razão de gênero, nos termos da Lei Maria da Penha. A violência contra a mulher também ocorre no plano simbólico, quando se dá a desqualificação do corpo feminino através de piadas e do constrangimento. A desigualdade de gênero encontra expressão na submissão, no sexismo e ainda é mais intensa se perpassada pela discriminação racial. Configura-se em marca do racismo o sistema de desigualdades de oportunidades, e diz respeito à discriminação inscrita na estrutura da sociedade. Nosso país é desigual e injusto socialmente, e esse quadro de elitização e injustiça se faz presente na educação desde longa data, conforme apresenta a autora:

[...] No Brasil, as desigualdades sociais e as discriminações de gênero, de raça e de classe social estão presentes na forma de organização da educação desde os jesuítas (1549) que, ao organizarem um sistema de ensino, tinham em mente a escola para os homens, brancos, filhos de grandes proprietários (CARVALHO, 1999, p. 34).

Racismo e sexismo são problemas estruturantes, associados e cumulativos construídos socialmente. Apesar de inúmeras conquistas, entre elas o fato de o Brasil possuir um rico ordenamento jurídico que permite reprimir práticas sexistas e racistas, ainda é possível constatar severo distanciamento entre os discursos institucionais e a temática das diversidades, em que são impostos desafios para sua efetivação. São muitas as dificuldades para que se venha a consolidar em nosso país “[...] uma política de Direitos Humanos verdadeiramente efetiva [...] que não esteja sujeita à troca de governo ou à pressão de setores descomprometidos com o tema” (GALLO, 2013, p.99). Nosso país é diverso e também desigual.

Brasil, país desigual

O Estado, em seu surgimento, foi se organizando a partir da divisão social do trabalho (agricultura, pastoreio e artesanato) para criar um excedente econômico, o qual possibilitou liberar um grupo de pessoas da participação direta na produção. Essas pessoas foram assumindo as funções típicas de Estado. “[...] Essa divisão social do trabalho também divide a sociedade em classes com interesses opostos. A classe que se apropria do excedente é, portanto, a que vai definir quem deve ocupar as funções estatais” (LOGUERCIO, 2010, p. 54).

A gênese de nossa sociedade, o capitalismo (exploração da força de trabalho/exploração do homem pelo homem) acaba por promover a concentração de riquezas para uma minoria. Opressão e discriminação impregnam a história do Brasil, encontram-se presentes na configuração de nossa nação. O Brasil é injusto socialmente. A precarização das formas de viver tem sido uma constante ao longo de nossa história. Essa situação advém de nosso processo de desenvolvimento e se relaciona com a divisão social do trabalho que dá origem a distintas classes sociais com interesses antagônicos.

Compartilhamos da ideia de autores, entre eles Corbucci (2011), de que as condições de vida da população exercem influência decisiva sobre o desempenho escolar. A escola “[...] mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU, 1997, p. 485). Segundo Corbucci (2011, p. 565):

[...] As condições de vida da população, entre as quais nível de renda, habitação, saneamento, saúde e nutrição, exercem influência decisiva sobre o desempenho escolar dos estudantes. Desse modo, parcela significativa das crianças e dos jovens brasileiros logra baixa aprendizagem escolar que, via de regra, resulta em sucessivas reprovações e na ampliação do tempo necessário para conclusão do ensino fundamental. [...] Portanto, condições de vida precárias comprometem rendimento e trajetória escolares que, por sua vez, contribuem para reproduzir desigualdades sociais existentes.

Nossa sociedade se organiza sobre estruturas sociais profundamente desiguais e superá-las é o desafio indispensável para que se caminhe rumo à transformação de nosso país em uma nação economicamente dinâmica e socialmente justa. As estruturas desiguais datadas do Período Colonial não foram alteradas com a Independência, em 1922. Existiram sob a égide da escravização e, assim, deu-se nossa inserção no mercado mundial. Essas estruturas sociais resultaram de nosso desenvolvimento histórico, conforme abaixo indicado:

[...] Em que pesem os indiscutíveis avanços logrados nos últimos anos, o Brasil ainda se apresenta como uma das nações mais desiguais do mundo e a educação constitui, dentre outros campos de intervenção social, um dos principais espelhos dessa sociedade profundamente desigual. (CORBUCCI, 2011, p. 581).

O advento da Lei Áurea não modificou estruturalmente essa situação, tampouco a República. Nesse contexto, os negros/pardos e as mulheres sempre foram os segmentos

sociais aliados, e ainda são os(as) mais frágeis no processo de inserção social. Esse é o nosso legado histórico – passivo de nosso desenrolar histórico.

Com relação à consolidação da democracia no país, pode-se afirmar que houve mudanças, a exemplo da diminuição da desigualdade de renda e da ampliação das conquistas sociais por meio de inúmeras políticas públicas, quando comparadas com esse último período (2003-2014). No entanto, ainda existem círculos fechados, espaços privilegiados de bem-estar econômico em oposição aos espaços de invisibilidade social. A maioria absoluta da população brasileira é, ainda hoje, invisível. O Brasil está muito longe de ser um país onde todos os sujeitos sejam iguais, sem oprimidos e opressores.

Escola é lugar de...

Realizando a pesquisa bibliográfica nos materiais orientadores do Programa Mais Educação pode-se constatar que os mesmos apontam para a perspectiva de trabalho com a educação em Direitos Humanos de forma transversal:

[...] Constituirá de atividades [...] compreendidas como espaços-tempos para a (con)vivência, a reflexão e o **aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos**, em especial aquelas voltadas para a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e **suas implicações na organização do trabalho pedagógicos, no ambiente da escola e na vida das pessoas**. (BRASIL, MEC, 2011, p.10-11, grifo nosso).

O referido material não aborda diretamente a educação de gênero. Os Direitos Humanos quando referendados ocorrem de forma muito geral. Não ficando explícita sua relação com as diferentes opressões e a necessidade do trabalho que promova a reflexão acerca do seu combate, a exemplo da educação de gênero, da ação afirmativa étnico-racial, do combate a lesbo/homo/transfobias. Esses temas, quando trabalhados ficam resumidos a datas específicas que atravessam o currículo, como no caso do dia 8 de março – Dia Internacional da Mulher, e/ou o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra.

A ausência de uma abordagem mais direta com relação à educação de gênero igualitária contribui para a invisibilidade da opressão machista que permeia a escola. Sua ausência por certo não contribui para a disseminação de uma ação mais pontual e sistematizada do ponto de vista do currículo. O que pôde ser constatado a partir da declaração

obtida na escola pesquisada por ocasião da Entrevista Aberta/Depoimento realizada com o segmento A, relativa à como são trabalhados os novos tempos/espços educativos e as práticas pedagógicas com relação ao gênero:

[...] Não houve esta demanda. Eles (educadores(as) sociais) trabalham o indivíduo, o ser humano, né. Na promoção da saúde. **Os cuidados comigo e contigo independente do teu gênero e da tua raça.** O corpo humano enquanto objeto de cuidado meu e teu, sabe... Sem diferenciação. (Professor(a) Coordenador(a) do Mais Educação, grifo nosso).

A fala citada não considera a construção social e histórica do patriarcado na nossa cultura. Concorre, assim, para que a escola mantenha na prática a reprodução da violência social que acaba por impregnar os sujeitos com a naturalização das ideias dominantes, a exemplo da opressão social, da discriminação racial, de gênero, de orientação sexual. Agindo assim a escola enfatiza “[...] seu caráter reprodutor das desigualdades sociais. [...] Aparelho ideológico do Estado, a educação nos sistemas de ensino serviria para a inculcação ideológica a serviço das classes dominantes” (ARROYO, 2011, p. 15). Operando essa condição por meio da escolha que faz dos conteúdos, dos programas, das práticas didáticas.

Por ocasião da técnica do Grupo Focal realizado com o segmento C, tivemos por objetivo levar ao grupo de alunos(as) a expressarem suas crenças, ideias, sentimentos, comportamentos com relação a vivência da construção cultural com a condição de ser menino e menina; bem como, também, possibilitar o questionamento e reflexão junto aos mesmos.

Num primeiro momento foram encaminhadas algumas brincadeiras, sendo-lhes apresentada uma caixa grande, colorida, fechada. A turma foi comunicada que havia ali dentro uma série de brinquedos. A ideia era observar o interesse de cada criança ao receber uma bola, motocicleta, ioiô, espelho, carrinho. As crianças iam escolhendo os brinquedos a partir de uma lista ditada. Conforme faziam suas escolhas o brinquedo lhes era entregue. O detalhe inusitado foi o fato de os meninos receberem brinquedos de cor rosa ou azul bebê. Fomos lhes indagando sobre o motivo de suas expressões e exclamações, sendo estabelecido com o grupo um pequeno debate: Por que só menina pode usar/gostar de rosa? O que é ser mulherzinha? Meninas não gostam de carro? Não fica bem às meninas dirigir? Mas, mãe, vó e professora não são “menina”?

Num segundo momento fomos colocando sobre a mesa uma série de brinquedos que simulavam alguns objetos: alicate, tesoura, estetoscópio, apagador, panelinhas, pente, livro,

telescópio, ônibus, caixa registradora, boneca, regador, injeção, algemas, martelinho, maquiagem, sapato, material de escritório, carrinho. A orientação foi para que cada um(a) pegasse um objeto que fosse identificado com uma profissão, devendo posteriormente justificar sua escolha. A discussão com o grupo foi orientada a partir das seguintes perguntas: Tem profissão que é só de homem e outra, só de mulher? Tem alguma profissão inadequada às mulheres? Quais? Por quê? O que não fica bem aos homens? Por quê? Desde quando é assim?

O tratamento velado que a escola dá aos temas das diversidades, a exemplo do sexismo e do machismo que não aparecem no currículo escolar de forma intencional e sistematizada, embora se apresentem de forma evidente nas falas, nos hábitos dos nossos(as) alunos(as), acabam por impregnar os costumes e crenças de nosso povo. Exemplo disso pode ser constatado na fala a seguir, reproduzida no Grupo Focal:

[...] A gente não pode bate em mulher, homem que bate em mulher é covarde. Tem lei pra isso, a Maria da Penha. E também ninguém gosta de apanha... Mas, tem marido que bate em mulher! A mulher tem que apanha quando faz coisa errada, quando ela trai o marido ou o namorado. Só quando ela põe chifre no homem. É, quando é vadia. Aí tem que apanha... (Sujeito 1 – menino/7 anos de idade).

Fica evidente a necessidade da reflexão acerca do feminicídio e, da mesma forma, do espaço que em nossa sociedade é relegado às mulheres, importante, nesse contexto, a referida reflexão a fim de que possamos desnaturalizá-las. A inclusão, no material orientador do Programa Mais Educação, de uma diretriz mais pontual com relação à educação de gênero igualitária, no tocante às possíveis (re)significações das diferenças sociais entre os sexos e dos significados destas para a construção das relações de poder poderia ser um instrumento significativo para a Educação Integral promovida por este programa ministerial.

O preconceito e a violenta discriminação apontada nas falas das crianças foi significativa para o(a) Educador(a) Social responsável pelo acompanhamento do trabalho na turma pesquisada. Este sujeito expressou através da entrevista realizada - segmento B -, sua surpresa com a postura e declaração dos meninos, conforme segue:

[...] **Os meninos sentiram-se incomodados quando viram a cor do carrinho rosa, pois alegaram que essa cor é cor de menina.** Tem muito preconceito quanto às cores, exemplo, rosa é de menina e azul é só para menino. Não aceitaram nem o cofre com dinheiro, pois ele era cor de rosa. **Não aceitaram que as meninas fossem**

fazer algo melhor do que meninos, nem pular corda (Educador(a) Social, grifo nosso).

Acreditamos que a pesquisa que se propôs reflexiva tenha provocado desassossegos. O educador Paulo Freire tinha para com a temática do processo educacional o fundamento de sua inquietação, considerando o diálogo a “força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.” Diálogo compreendido, então, enquanto possibilidade para que se possa desenvolver o “olhar o mundo e nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 117). Trata-se do desenvolver da compreensão e significância em determinado tempo e espaço, do provocar um refletir do sujeito-aluno(a), ao tempo em que igualmente provoca o do sujeito-professor(a), pois ambos encontram-se inconclusos. Expressando, desta forma, uma preocupação de que o(a) leitor(a) compreenda o espaço de onde ele, Paulo, fala. Também sobre a inconclusão do ser humano, Freire afirma,

[...] De sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (FREIRE, 1996, p. 6).

Nesse falar de si e do mundo, nos vai alertando acerca da necessária ética docente. Da educação e sua serventia, qual seja a melhora da qualidade de vida, a promoção da felicidade e, nesse particular, a felicidade enquanto um bem coletivo (FREIRE, 1992). Processo que envolve a vida de cada um(a) e de todos(as), considerando a trajetória dos sujeitos que se encontram nesse processo, sendo esse um movimento de criação e de representações com os conceitos estudados, de exercício contínuo da “leitura do mundo” (FREIRE, 1987).

A escola pesquisada, ao subtrair a perspectiva do trabalho com o gênero e demais diversidades nos diferentes tempos/espaços do Programa Mais Educação desconsidera que essa temática possa promover mudanças com relação à condição das mulheres no mundo, que, por sua vez, sofrem diariamente a violência de gênero. Desconsidera, da mesma forma, a necessidade da perspectiva da educação de gênero, da reflexão acerca da

desigualdade/submissão de gênero nas suas mais variadas formas (sexual, institucional, simbólica, física).

Nossa pesquisa aponta para a possibilidade/necessidade de que nos tempos/espços do Programa Mais Educação sejam desenvolvidas articulações entre os programas e projetos de governo em interação com o currículo da rede pública de forma a alterar o ambiente escolar e, desse modo, ampliar a oferta de saberes, de métodos, de processos, de conteúdos educativos (BRASIL, 2009). O Programa Mais Educação se encontra em sintonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que indica ser a qualidade da educação como uma articulação entre a aprendizagem, o direito ao exercício da cidadania ativa “[...] a partir do reconhecimento da diversidade e do compromisso efetivo com a redução das profundas e históricas desigualdades que marcam a sociedade e, em especial, a educação brasileira” (BRASIL, 2009, p.24). Nesse sentido, no tocante à relação da aprendizagem com qualidade, tem-se que:

[...] O debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. [...] Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 13).

A escola é um espaço de disputa de projetos que se relacionam com a maneira com a qual entendemos o mundo. Logo, todo projeto pedagógico também é político. A escola necessita, pois, partir do saber que os sujeitos possuem, dialogar com esse saber, provocá-lo, e chegar mesmo a atormentar a lógica dos(as) educandos(as) (FREIRE, 1996). O que diz respeito à oferta de uma referência que desestabilize e que coloque em dúvida as convicções advindas do senso comum, a exemplo do racismo, do sexismo e demais discriminações tão disseminadas no corpo de atitudes do âmbito escolar e também da sociedade como um todo uma vez que,

[...] diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos (...) através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 1997, p. 57).

A escola pública que entendemos enquanto conceitualmente democrática, universal, laica, deve, para cumprir esta constituição, romper com a lógica da diferenciação que produz a discriminação. Precisa construir “[...] relações produtivas entre culturas ou modos de ser e se comportar, voltadas para a valorização dos espaços públicos e de convivência pública entre pessoas – incluindo todos os sujeitos da educação escolar - [...]” (GENRO e CAREGNATO, 2013, p. 24).

A escola é um *locus* social. Cabe-lhe tratar dos temas que geralmente são velados, mas, contudo, não deixam de existir porque os preconceitos e as discriminações se encontram arraigados em nossa sociedade. Temas que se configuram em questões estruturantes, os quais têm incidido sobre a escola de forma a contribuir para a “[...] dificuldade de manter os jovens [...] e de tornar a escolarização uma experiência rica em aprendizagens significativas.” (GENRO e CAREGNATO, 2013, p. 24). A inclusão tem sido deficitária e tem reproduzido a elitização social. No entanto, a escola pode incidir sobre essas questões de forma sistemática, organizada, planejada:

[...] É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe (...). Se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas (...) para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p.86, grifo nosso).

A opressão/subordinação de gênero é uma entre as tantas opressões que se relacionam com outras formas de injustiça social e exclusão. As questões de gênero não se referem somente às mulheres, mas a toda a sociedade. É necessário “[...] desenvolver uma nova masculinidade sensível [...] responsável e comprometida com a igualdade, com a justiça e a solidariedade” (MUÑOZ, 2010, p. 47), para que se constituam novas políticas educacionais e também políticas de desenvolvimento humano. É essencial a eliminação de costumes e práticas que inferiorizam as mulheres e todos os outros perfis assim chamados de desviantes.

Trabalhar na perspectiva da educação em Direitos Humanos e para a paz se relaciona diretamente com a construção de um mundo mais justo e solidário. Sendo essa a razão de se configurar a emancipação feminina e sexual não heteronormativa, de significado para homens e mulheres. Da mesma forma, também, a educação das relações étnico-raciais é de interesse de brancos(as) e negros(as). Nessa perspectiva é preciso destacar a centralidade da educação.

A educação é um direito fundamental e também humano e, por isso mesmo, deve “promover o desenvolvimento humano” (GENRO e CAREGNATO, 2013, p. 24).

Necessitamos pensar a escola como espaço de sociabilidade e como núcleo de ação a partir dos novos aprendizados na relação com a comunidade (FREIRE, 2007). Familiares, grupos e comunidades estão também no foco do trabalho a ser desenvolvido para a educação das diversidades construída em meio ao “diálogo pedagógico” (FREIRE, 1996). Trabalhar na perspectiva dos Direitos Humanos diz respeito à “[...] problematizar o ambiente escolar para enfrentar preconceitos e discriminações existentes e muitas vezes tomados como naturais” (CAREGNATO e MEINERZ, 2013, p. 36).

Conclusão

Esta investigação leva-nos à constatação de que as práticas pedagógicas trabalhadas nos novos tempos/espços do Programa Mais Educação, sob a perspectiva da educação igualitária de gênero, ainda acontecem de forma eventual e não planejada, como de resto nos demais tempos/espços da escola. O Programa Mais Educação não tem agregado a produção de mudanças significativa a essa perspectiva de trabalho. O escopo de gênero e demais diversidades é trabalhado de forma individualizada, não havendo uma sistematização a partir de sua contextualização histórica e cultural, ficam relegados à ocorrência de ofensas/violências casuais e/ou delimitados a datas pontuais.

A inclusão deficitária das diversidades pela escola tem contribuído para a elitização social, ao tempo em que incide sobre a produção do abandono (exclusão) da escola. O silêncio da escola tem perpetuado o racismo, a lesbo/homo/transfobia, a submissão de gênero e os comportamentos sexuais em que as meninas aprendem a permitir a sua coisificação – entendida como maneira de agir influenciada pelo exterior, imputando a si próprias a ocupação do lugar de mulheres-objeto de uso e de maus tratos. Postura esta alimentada por uma educação historicamente construída, que impregna nossa cultura de forma a discriminar a figura da mulher como se subalterna fosse, com base em estereótipos que acabam por definir identidades. Da mesma forma, ao silenciar sobre as questões de sexo e sexualidade, a escola ignora a singularidade dos sujeitos e do mundo atual, acaba por ensinar a aceitação da normatização que busca associar à identidade das pessoas a condição de mercadoria, como se,

de fato, não se tratassem de sujeitos. São os(as) desprezados(as), inexistentes, sem identidade, sem corporeidade os(as) diferentes – abjetos.

Em oposição a essa postura de inculcação ideológica levantamos a perspectiva da educação emancipatória que estimula e promove a mudança do mundo por meio do entendimento dos processos históricos e da análise dos processos sociais, considerando a possibilidade de outros arranjos. É preciso ousadia à escola para que se dê a sua recomposição, condição que consideramos necessária para a ampliação e consolidação da democracia em nosso país; sendo-lhe imprescindível superar suas fragilidades e limitações.

Entendemos que a educação seja um direito fundamental, também humano, e que por isso mesmo deva promover o desenvolvimento humano, para contemplação da vivência da tolerância, o que inclui a aceitação da existência do diverso, a propagação da alteridade. A escola pública que é conceitualmente democrática, laica e universal necessita romper com a lógica da diferenciação que produz a discriminação. A exigência é pela construção de relações produtivas entre o diverso, considerando que o espaço público deva valorizar a convivência pública entre pessoas, mesmo se encontrando, a escola, em uma situação de conflito e diferenças, o que é próprio de sua natureza.

Democracia e justiça social são valores civilizatórios que podem/necessitam estar agregados ao currículo escolar. Necessita que a educação pública tenha, claramente, um lado, considerando a relação entre “opressores e oprimidos” (FREIRE, 1997). A educação que reproduz a condição de discriminação e de opressão construída historicamente em nossa sociedade não será capaz de proporcionar às mulheres, bem como aos invisíveis em geral, a reunião das condições necessárias para ascender a uma condição de autonomia nas relações sociais. Educação na perspectiva dos direitos humanos vinculada, necessariamente, à justiça social, esta, sim, é que poderá contribuir para a construção de uma consciência antidiscriminatória, mais inclusiva e democrática, na qual o Programa Mais Educação pode ter um papel central ao introduzir no currículo da Educação Integral a discussão sobre as políticas compulsórias de Estado, e promover, assim, o avanço da consciência do direito a tempos dignos de viver. A prática da escola pode ser subvertida!

A educação pode, até mesmo, vir a provocar o controle sobre a própria vida dos sujeitos ao proporcionar a ascensão econômica. No entanto, para que a qualidade social seja alcançada a escola necessita ser transformada em um espaço acolhedor, marcadamente significativo para os(as) alunos(as), para sua comunidade (crianças, adolescentes, adultos).

Desejamos que haja a construção de uma escola que se encontre inserida na vida real (do presente), que viva as diferenças e enfrente as desigualdades, tarefas do espaço escolar presentes na vida contemporânea. Não acreditamos que existam fórmulas, mas sim a premissa que cabe a cada um(a) do compromisso e da entrega ao processo de transformação; no entanto, para que isso aconteça a escola necessita trabalhar efetivamente com a diversidade dos sujeitos que a constituem.

Essa nova situação de visibilização das diversidades se entrelaça com a qualidade do ensino e se encontra associada à promoção de consciências críticas e reflexivas, capazes de fazerem a leitura do mundo e, nesse processo, aprenderem a dizer a sua palavra (FIORI apud FREIRE, 1987). O trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes é uma questão de respeito aos Direitos Humanos e dever do Estado. Educar nessa perspectiva fortalece a democracia e promove a Justiça Social como valor civilizatório – uma tarefa republicana.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Educador em Diálogo com Nosso Tempo**. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Coleção Perfis da Educação, 5. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOMBASSARO, Luiz. Carlos. **Educação, Ética e Direitos Humanos**. (5-12) apud CAREGNATO, Célia. Elizabete.; BOMBASSARO, Luiz. Carlos. (orgs.) Diversidade Cultural: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo** 1. Fatos e Mitos. 4.a EDIÇÃO. Difusão Européia do Livro. São Paulo. 1970.

BOURDIEU, Pierre.; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, Pierre. (org.) A miséria do mundo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 12 nov. 2013.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 13 de ago. 2013.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 mai. 2013.

_____. Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../Decreto/D6571.htm>. Acesso em 12 de nov. 2013.

_____. **Educação integral : texto referência para o debate nacional.** - Brasília : Mec, Secad, 2009. <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em 12 de nov. 2013.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo.** - Brasília : Mec, Secad, 2011. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 de nov. 2013.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas.** – 1. Ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **PNEDH.** de 2006. <<http://www.ufal.edu.br/aedhesp/biblioteca-virtual/downloads/pnedh-2006-1/view>>. Acesso em: 13 de ago. de 2013.

CAREGNATO, Célia. Elizabete.; MEINERZ, Carla. Beatriz. **Educar para a Diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola.** (35-60) apud CAREGNATO, Célia. Elizabete.; BOMBASSARO, Luiz. Carlos. (orgs.) *Diversidade Cultural: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação.* Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

CARVALHO, Marie. Jane. Soares. *Gênero, Raça e Classe Social no Currículo.* Tese (Doutorado), UFRGS. 1999. <<http://hdl.handle.net/10183/37019> - Acesso em 30/05/2014>.

CORBUCCI, Paulo. Roberto. **Dimensões Estratégicas e Limites do Papel da Educação para o Desenvolvimento Brasileiro.** IPEA. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <www.repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1887/1/TD_1287.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2013.

Declaração e programa de ação de Viena. 1993. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

FIORI, Ernani. Maria. in FREIRE. Paulo. **A Pedagogia do Oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALLO, Carlos. Artur. **Direitos Humanos na Atualidade: fundamentos teóricos e desdobramentos na prática.** (89-102) apud MEIRELLES, Mauro.; RAIZER, Leandro.; PEREIRA, Luiza. Helena.; FIGUEIREDO, Cesar. Alessandro. Sagrillo. (ORGs.) Ensino de Sociologia – Direitos Humanos, Sociais, Educação e Saúde. Ed. Evangraf LTDA. Porto Alegre, 2013.

GATTI, Bernardete. Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GENRO, Maria. Elly. Herz.; CAREGNATO, Célia. Elizabete. **Educação na e para a Diversidade: nexos necessários.** (21-34) apud CAREGNATO, Célia. Elizabete.; BOMBASSARO, Luiz. Carlos. (orgs.) Diversidade Cultural: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

GOMES, Nina. Lino. **Educação Cidadã, Etnia e Raça** apud AZEVEDO, José. Clovis. et al Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

IPEA, 2009.<www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Ipea-2009/1002631.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Ipea revela dados inéditos sobre violência contra a mulher.** Brasília, 2013. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=19873>. Acesso em: 05 nov. 2014.

LOGUERCIO, José. Vieira. **Globalização e Nação no século XXI.** 2010. Tese (Doutorado em Ciências Políticas). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MORGAN, David.; KRUEGER, Richard. A. When to use focus group and why. In: MORGAN, David. (Org.). **Successful focus group: Advancing the state of the art**. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

MUÑOZ, Vemor. Os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: O Direito das Meninas à Educação – relatório do relator especial sobre direito à educação. IN MUÑOZ Educação Sexual Direito Humano. **A Pedra e o Vento. O Direito Humano à Educação Sexual Integral. Educação Não Sexista e Anti-discriminatória**. Montevideu. CLADEM. 2010.

PMPA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 8198, de 18 de agosto de 1998. **Cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/lei_8198.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

PNAD, IBGE, 2011. <www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados>. Acesso em 10 de novembro de 2013.

PRÁ, Jussara. Reis. **Mulheres e Direito ao Voto no Brasil: presente, passado e futuro**. In: MEIRELLES, Mauro. et al. Ensino de Sociologia: direitos humanos, sociais, educação e saúde. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013.

SCOTT, Joan. Wallach. **O Enigma da Igualdade. Estudos Feministas**. Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

STRECK. Danilo. Romeu.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime. José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

VALADARES, Loreta. **As Faces do Feminismo**. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi. 2007.

VILLELA, Wilza.Vieira. **Direitos Sexuais e Reprodutivos: afinal, de que falamos?** (81-92) apud COOK, J. Rebecca.; PIOVESAN, Flávia.; VILLELA, Wilza.Vieira.; VENTURA, Mirian.; PIMENTEL, Silvia.; PANDJARJIAN, Valéria.; BUGLIONE, Samantha. (ORGs.) Reprodução e Sexualidade: uma questão de justiça. Sérgio Antonio Fabris Editor. Porto Alegre. 2012.