



INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO
Câmpus Sertãozinho



PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
São Paulo

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO**

IVAN PEDROSO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, GÊNERO E
SEXUALIDADE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

SERTÃOZINHO - SP

2019

IVAN PEDROSO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, GÊNERO E
SEXUALIDADE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Castro de Oliveira

SERTÃOZINHO - SP

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que já vivenciaram em suas trajetórias situações de discriminação, violências e preconceitos. A todos que vivem suas expressões sexuais e de gênero de maneiras dissonantes do estabelecido como normal. A todos que se sentem desconfortáveis com as vestes que são oferecidas, e buscam então, construir as suas próprias, com a reverência aos que já lutaram pelos avanços existentes e a criatividade necessária para enxergar e fabricar novas soluções. A todos que entre as contradições e opressões do capital, encontram espaço para existir, resistir e desafiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do ProfEPT por todo o aprendizado e reflexões que me transformaram e possibilitaram o surgimento desta pesquisa. Agradeço por discutirem a educação profissional e tecnológica não como uma mera modalidade fria e técnica de educação, mas sempre permeada pelo componente humano, que busca por meio de seu trabalho promover sua emancipação. Agradeço por trazerem a abordagem calorosa e humanista na condução do programa, nas aulas e discussões, o que tornou esta trajetória mais leve e significativa.

Agradeço especialmente ao orientador Ricardo Castro de Oliveira, que com a calma e sabedoria sempre presentes, foi fundamental para a realização desta pesquisa. Agradeço por acreditar em mim quando eu mesmo não era capaz.

Agradeço às professoras membras da banca de qualificação, Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti e Profa. Dra. Lericé de Castro Garzoni pelos valiosos apontamentos que engrandeceram esse estudo e ao Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira, membro da banca de defesa.

Agradeço aos amigos colegas de curso, que com o acolhimento e carinho sempre presentes mostraram que a educação é mais gostosa quando é cercada de afeto. Agradeço especialmente aos colegas Priscila Cabreira de Freitas e Danilo Fischer pela ajuda na reta final da escrita, sem a qual não teria o apoio necessário para conseguir concluí-la.

Agradeço aos meus familiares e especialmente ao esposo Fábio Triunfo por todo apoio durante os estudos. Pela compreensão nos momentos de ausência e compreensão nos momentos em que a presença, cercada de apreensões e angústias, não era das mais agradáveis e calorosas.

Agradeço ao IFSP e ao reitor Eduardo Antonio Modena pela possibilidade do afastamento remunerado para o mestrado, em configuração de fluxo contínuo, sem a qual a realização dos estudos e da pesquisa não seriam possíveis. Agradeço aos trabalhadores da Coordenadoria de Registros Acadêmicos do Câmpus Catanduva pela compreensão da necessidade e importância deste afastamento.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo a aplicação e análise dos impactos de uma sequência didática no ensino médio integrado sobre gênero e sexualidade com enfoque nas questões de discriminações e violências e nas relações entre gênero, sexualidade e modo de produção. A abordagem foi desenvolvida na perspectiva marxista, analisando a maneira como o capitalismo atua na produção de estruturas de opressão e discriminação sexual e de gênero e em diálogo com referenciais da educação profissional e tecnológica como trabalho como princípio educativo e formação omnilateral. A metodologia utilizada foi de abordagem quanti-qualitativa, de natureza aplicada, explicativa e de estudo de caso. Através da análise de questionário aplicado antes e depois da sequência didática verificou-se a evolução dos posicionamentos dos alunos. Os resultados mostraram que os alunos identificaram altas taxas de comentários discriminatórios na escola e baixas taxas de ocorrência de discriminação ocorridas pessoalmente, o que sugere a normalização do discurso discriminatório. A sequência didática promoveu a melhoria das opiniões dos alunos sobre a temática, aproximando-as do considerado desejável, com maior destaque nos alunos que inicialmente possuíam as pontuações mais baixas. Foi observado em alguns casos quedas das pontuações após a sequência didática, o que sugere os limites da escola enquanto instituição transformadora de discursos e práticas opressivas em um contexto de forte desinformação e propagação de discursos preconceituosos e de ódio por parte de outros setores da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional e tecnológica. Gênero e Sexualidade. Ensino médio integrado. Formação omnilateral. Capitalismo, gênero e sexualidade.

ABSTRACT

This research aims at the application and analysis of the impacts of a didactic sequence in integrated higher education about gender and sexuality with a focus on issues of discrimination and violence and on the relationships between gender, sexuality and the mode of production. The approach was developed from the Marxist perspective, analyzing how capitalism acts in the production of structures of oppression and sexual and gender discrimination and in dialogue with professional and technological education referentials as work as an educational principle and omnilateral formation. The methodology used was of quantitative-qualitative approach, of an applied nature, explanatory and of case study. Through the analysis of a questionnaire applied before and after the didactic sequence, the evolution of the students' positions was verified. The results showed that students identified high rates of discriminatory comments in school and low rates of occurrence of discrimination occurring in person, which suggests the normalization of discriminatory discourse. The didactic sequence promoted the improvement of students' opinions on the subject, bringing them closer to what was considered desirable, with greater emphasis on students who initially had the lowest scores. It was observed in some cases falls in scores after the didactic sequence, which suggests the limits of school as an institution transforming discourses and oppressive practices in a context of strong disinformation and propagation of biased discourses and hatred by other sectors of society.

KEYWORDS: Professional and technological education. Gender and Sexuality. Integrated higher education. Omnilateral formation. Capitalism, gender and sexuality.

Lista de Figuras

Figura 1: Etapas do procedimento metodológico	34
Figura 2: Estrutura da sequência didática.....	42

Lista de Tabelas

Tabela 1: Quantidade de alunos por turma.....	35
Tabela 2: Conversão das respostas em valores.....	37
Tabela 3: Quantidade de alunos respondentes por turma.....	38
Tabela 4: Você já sofreu algum tipo de discriminação?	47
Tabela 5:Discriminação de gênero por turma	50
Tabela 6:Frequência de comentários discriminatórios por tipo	52
Tabela 7: Saldo antes e depois da sequência didática.....	56

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Você já sofreu algum tipo de discriminação?	46
Gráfico 2: Discriminação de gênero (homens x mulheres)	48
Gráfico 3: Discriminação étnica racial ou cor (brancos x negros)	48
Gráfico 4: Frequência de comentários discriminatórios por tipo	51
Gráfico 5: Distribuição das pontuações antes e depois da sequência didática	59
Gráfico 6: Média por grupo (antes e depois)	60
Gráfico 7: Avaliação da atuação do pesquisador ao longo da SD.	62
Gráfico 8: Mudança de ideias e concepções	63
Gráfico 9: Grau de interesse por tema	64
Gráfico 10: Grau de aprendizado por tema	65
Gráfico 11: Grau de participação dos alunos	66

Lista de Abreviaturas

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnologia

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

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

PE – Produto Educacional

SD – Sequência didática

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Questão de pesquisa	14
1.2 Objetivo geral.....	14
1.3 Objetivos específicos.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 A dualidade educacional e a relação entre trabalho e educação: breves considerações	16
2.2 Educação profissional e tecnológica, gênero e sexualidade: em busca da reconstrução da totalidade a partir do trabalho como princípio educativo	18
2.3 Contexto	25
3 METODOLOGIA	32
3.1 Tipo de Pesquisa	32
3.2 Procedimentos metodológicos	33
4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	39
4.1 Público-Alvo.....	39
4.2 Desenvolvimento da SD	39
4.3 Estrutura da SD	41
4.4 Reflexões didáticas e metodológicas.....	42
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
5.1 Cenário inicial: Ocorrência de comentários e situações discriminatórias.....	45
5.2 Impacto da SD: O antes e o depois.....	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	77
Apêndice A: Sociologia aulas 1 e 2	77
Apêndice B: Sociologia aulas 3 e 4.....	86
Apêndice C: História aulas 1 e 2.....	105
Apêndice D: História aulas 3 e 4	114
Apêndice E: Química aulas 1 e 2 (pixton).....	118
Apêndice F: Questionário online kahoot!.....	119
Apêndice G: Questionário com alunos inicial	123
Apêndice H: Questionário com alunos - final	133

1 INTRODUÇÃO

Qual é, afinal, a função da escola? Esta questão tem mobilizado diversos pensadores, sendo que as respostas são múltiplas e também antagônicas entre si. Variando de um polo no qual a escola é vista como ferramenta de equalização social, capaz de corrigir os problemas de uma sociedade que é considerada como sendo essencialmente harmoniosa, a escola então promoveria a integração de seus membros ao corpo social, corrigindo também os que desviassem dessa trajetória através da crença no poder redentor do conhecimento. Em outro polo, a sociedade não é vista como harmoniosa, pelo contrário, seria marcada pelo conflito, pelo antagonismo de classes sociais, sendo que a marginalização não seria um mero desvio, uma falha pequena e corrigível com o poder do saber, mas sim algo causado pela própria divisão de classes que gera apropriações desiguais dos meios de produção e dos resultados da produção social. A escola então, ao invés de atuar no sentido de eliminar a marginalização, promovendo a integração e coesão social atuaria em sentido contrário, contribuindo para reforçar e legitimar as estruturas de exploração, opressão e alienação. Longe de apenas transmitir conhecimentos de forma neutra e técnica, a escola transmite conteúdos ideológicos da classe dominante. A esse respeito, Junqueira (2009) declara:

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos. (JUNQUEIRA, 2009, p.14).

Entre essas relações de poder opressivas, esta pesquisa focou nas relativas às questões de gênero e sexualidade, buscando compreender como a escola atua na reprodução ou desestabilização dessas relações, identificando as crenças e atitudes de alunos e propondo intervenções por meio do desenvolvimento de um produto educacional (PE) em forma de sequência didática (SD).

Sobre a abordagem referente à sexualidade, neste trabalho foi utilizada a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Reconhecendo o fato de a sigla LGBT não contemplar adequadamente pessoas identificadas em outros segmentos como os intersexuais, assexuais ou queer, e as outras propostas de sigla que os incluem, tais como LGBTQ, LGBTI, LGBTIQ, LGBTQIA ou LGBTQIA+, este trabalho adotou o uso da

sigla LGBT em virtude da consolidação de seu uso tanto na mídia quanto em produções acadêmicas e a ausência de consenso sobre qual seria a melhor sigla a substituí-la.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, apenas 20% do universo de cerca de 520 mil pessoas que trabalhavam com Tecnologia da Informação no Brasil eram mulheres. Apenas 15% do corpo discente dos cursos relacionados a carreiras na área de Tecnologia da Informação são mulheres. Das alunas que ingressam em faculdades de Tecnologia da Informação, 79% abandonam o curso no primeiro ano (IBGE, 2009).

Tal percentual de abandono dificilmente poderia ser explicado por supostas diferenças biológicas de aptidões entre os sexos, sem considerar a forma como os cursos estão estruturados, não apenas em aspectos curriculares, mas principalmente nos de ambientação de uma minoria feminina em uma área preponderantemente masculina.

Para além dos cursos de Tecnologia da Informação, pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE (2012), mostrou que somente 14% das mulheres que ingressaram na Universidade naquele ano escolheram cursos relacionados à ciência, como engenharia, indústria e construção em oposição a 39% dos homens. É preciso considerar a escolha da carreira como resultado de socializações distintas entre os gêneros, nas quais a escola tem participação, ao ser um espaço privilegiado na construção do que se considera como papéis masculinos e femininos.

Pesquisas evidenciam a configuração do ambiente escolar como local de opressão, discriminação e violência para a população LGBT. Realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2004 com 24 mil respondentes relacionados ao ensino fundamental e médio, o estudo revelou que 39,6% dos alunos meninos não gostariam de ter um colega de sala homossexual e 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de sala homossexual. O percentual de professores que declararam não saber como abordar temas relativos à homossexualidade em sala de aula varia de 30,5% a 47,9% conforme as capitais pesquisadas. Entre os professores, o percentual que considera a homossexualidade uma doença varia de 12% a 20% conforme a capital pesquisada. Estudantes masculinos apontaram “bater em homossexuais” como o menos grave em uma lista de seis exemplos de ações violentas (UNESCO, 2004).

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 realizada com 1016 estudantes entre 13 e 21 anos, que declararam pertencer à comunidade LGBT, aponta que 73% dos estudantes afirmaram já ter sofrido agressão verbal em razão da orientação sexual. Afirmaram já ter sofrido agressão física motivada pela orientação sexual 27% dos

estudantes. Se sentem inseguros na escola devido à orientação sexual 60% dos entrevistados e 69% já ouviram comentários LGBTfóbicos feitos por professores ou demais funcionários da escola (ABGLT, 2016).

Em relação à abordagem da questão nas escolas, a mesma Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 mostra que 56,9% dos respondentes afirmaram que as questões LGBT não foram tratadas na escola, sendo que para 16,7% foram tratadas de modo negativo. Apenas 20,2% afirmaram que as questões foram tratadas de modo positivo e 6,2% de modo positivo e negativo. Foi medido também o impacto que a inclusão da temática LGBT no currículo promove na escola, mostrando que nas escolas que não a promove os estudantes LGBT são aceitos em 35,3% dos casos contra 63,8% das escolas que abordam a temática. A sensação de pertencimento à escola por parte dos estudantes LGBT salta de 42,6% para 74,3% e os estudantes que afirmaram já ter faltado ao menos um dia motivados por insegurança diminui de 36,6% para 18,3% (ABGLT, 2016).

Em relação às práticas escolares de repressão sexual, da qual a homofobia é uma de suas expressões, Junqueira (2009) afirma que ela se produz não apenas por uma ação efetiva, por uma interdição ou censura explícita, um código negativo e excludente, mas também por suas omissões, pela construção dos discursos, representações e práticas que definem o legítimo e o ilegítimo, o dizível e o indizível, o que será abordado e o que não será abordável, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos. Para Louro (1999), embora não se possa determinar à escola o poder e responsabilidade de explicar ou determinar de forma definitiva as identidades sociais, é válido identificar que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p.21).

A pesquisa buscou articular a temática referente a gênero e sexualidade, com enfoque em discriminações e violências, em seus cruzamentos com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), adotando como ponto de partida o trabalho como princípio educativo em seus aspectos ontológico e histórico. Contextualizar por exemplo, o mundo do trabalho em seus aspectos excludentes com as mulheres em relação às diferenças salariais e de acesso aos cargos de direção e chefia contribui para uma formação que considera o aspecto histórico e de construção social do mercado de trabalho em oposição a uma formação somente em técnicas específicas e fragmentadas dos processos produtivos. Do mesmo modo, a perspectiva do trabalho em seu sentido ontológico, de relação do homem com a natureza e com os outros homens, na produção de sua essência e existência, permite relacionar trabalho, ciência e

cultura na compreensão das estruturas de poder que legitimam a discriminação motivada por orientação sexual, contribuindo para a formação omnilateral.

Assim sendo, considerando a escola não apenas como local de transmissão de conhecimento, mas também como de reprodução de padrões sociais, relações de poder e hierarquias que fomentam práticas excludentes, justifica-se esta pesquisa, buscando identificar, conhecer e intervir nessas práticas escolares, contribuindo para uma escola crítica e emancipadora. Nesse contexto, a questão de pesquisa que norteia o presente trabalho é:

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Como contribuir com a formação em gênero e sexualidade na perspectiva da redução de preconceitos, violências e discriminações, de estudantes do ensino médio integrado (EMI) do Câmpus Catanduva, identificar concepções e atitudes dos alunos sobre o tema e atuar na realidade identificada, promovendo a articulação com os referenciais teóricos da EPT.

Para responder as questões apresentadas, são propostos os seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVO GERAL

Elaborar e aplicar uma SD que seja capaz de intervir no ambiente escolar, na temática de gênero e sexualidade, com enfoque nas questões de discriminações e violências e nas relações entre gênero, sexualidade e modo de produção, abordando o tema a partir seus cruzamentos com a EPT, contribuindo com a formação integral.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Por sua vez, para se alcançar o objetivo geral desta pesquisa foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Coletar dados sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Quem são os estudantes, quais suas concepções e atitudes a respeito da temática, identificando o contexto que envolve o tema abordado;
- Criar uma SD que articule gênero e sexualidade, com enfoque nas questões de discriminações e violências e nas relações entre gênero, sexualidade e modo de produção e a EPT;
- Construir parceria com os professores de história, sociologia e de química, incluindo-os no planejamento e elaboração da SD, promovendo a aproximação docente com o projeto proposto;
- Aplicar a SD nas disciplinas de história, sociologia e química, acompanhando e coletando dados sobre seu desenvolvimento;
- Coletar dados sobre o impacto da SD desenvolvida, a impressão dos discentes e mudanças de concepções e atitudes prévias;
- Analisar os dados coletados nas diferentes etapas, verificando o atendimento ao objetivo geral e as respostas em relação à questão norteadora da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A DUALIDADE EDUCACIONAL E A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre a EPT e sua relação com questões de gênero e sexualidade implica realizar um breve retrospecto sobre a EPT e a relação histórica entre trabalho e educação.

Segundo Saviani (2007), inicialmente, no modo de produção comunal, a relação entre trabalho e educação era de identidade. O homem ao interagir com a natureza produzia conhecimentos que eram validados pela experiência, educando-se através do próprio ato de trabalho. Com o surgimento da propriedade privada, surge também a separação entre educação e trabalho, com a existência de uma educação para a classe proprietária, voltada às atividades intelectuais e uma educação para as atividades manuais, desenvolvida no próprio processo de trabalho e destinada às classes não proprietárias, como escravos e serviçais. A escola surge também como consequência dessa divisão e como local destinado ao saber intelectual, às artes, letramento e exercícios de caráter lúdico ou militar, destinado às classes proprietárias. Esta dualidade entre uma educação para as classes dominantes e outra educação para as classes dominadas perpetua-se historicamente durante o feudalismo e também com a ascensão do capitalismo (SAVIANI, 2007).

No capitalismo, porém, “à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2007, p.159). O capitalismo demanda então um patamar mínimo de instrução geral, que cria as condições para o surgimento das escolas elementares, públicas e gratuitas para a população, capazes de capacitar minimamente as pessoas para a inserção na sociedade contratual e industrial que se estabelecia. Porém, sobre essa base comum elementar, a dualidade educacional persistiu, com o ensino dividindo-se posteriormente em escolas voltadas à formação geral e escolas profissionais. As primeiras priorizando os saberes intelectuais, para a formação de elites e dirigentes e as segundas voltadas aos aspectos ligados diretamente à produção, com os conhecimentos intelectuais e manuais necessários para a sua realização, porém em uma perspectiva fragmentada e pragmática.

No Brasil, do descobrimento até a República, a formação profissional não era entendida como relacionada à instrução pública escolar, mas sim a atos de caridade, destinada

a população em situação vulnerável. A realização dos trabalhos manuais pelos índios e escravos e a espécie de educação desenvolvida pelos jesuítas contribuíram para o desenvolvimento de uma mentalidade que despreza o ensino de ofícios, encarado como deprimente e desmoralizante. A criação em 1858 dos liceus de artes e ofícios trouxeram uma nova filosofia, que encarava o ensino técnico profissional para além da perspectiva assistencial, porém persistia após a república uma mentalidade que vincula o ensino profissional com os pobres e desvalidos (CAMPELLO; FILHO, 2009).

A Constituição brasileira de 1937, expressa a dualidade educacional ao afirmar que “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). O decreto nº 7.566, de 1909, que cria as escolas de aprendizes artífices, em seu texto inicial afirma que:

Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;
Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:
Decreta:
Art. 1º Em cada uma das capitales dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. (BRASIL, 1909, p.1).

Partindo dessas condições históricas sobre a EPT, diversos autores têm trabalhado em proposições gerais que buscam romper com a dualidade entre trabalho manual e intelectual, formação geral e específica, educação para classes favorecidas de elites e dirigentes e para a classe trabalhadora, em perspectivas que buscam promover a EPT na perspectiva da educação politécnica, influenciados por autores como Karl Marx e Antonio Gramsci.

Entre as temáticas desenvolvidas pela proposta de educação politécnica estão o trabalho como princípio educativo, a formação integral ou omnilateral, o currículo integrado dentre outras que mais do que temas ou conceitos isolados, caracterizam-se pela interdependência entre si, buscando uma proposta educacional capaz de promover a emancipação humana. Nos parágrafos abaixo estas temáticas serão abordadas, bem como as relações que elas estabelecem com as questões de gênero e sexualidade.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, GÊNERO E SEXUALIDADE: EM BUSCA DA RECONSTRUÇÃO DA TOTALIDADE A PARTIR DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Ao se pensar a relação entre trabalho e escola, e ao se propor que o trabalho seja considerado como princípio educativo, é possível que diversos questionamentos surjam. Que trabalho é esse? Isso significaria a formação nos moldes do mercado de trabalho? Significaria a educação voltada para o “aprender fazendo”? Para esclarecer estes questionamentos é preciso que, primeiramente, seja definido o que se entende por trabalho, para que então possamos vislumbrar como ele pode ser entendido como princípio educativo e as suas relações com gênero e sexualidade.

Na concepção marxista, o trabalho, mais do que mera relação histórica e econômica de venda de força de trabalho, é tido como responsável por diferenciar os homens dos animais, e permitir que o homem construa sua própria essência, que não é dada externamente, mas sim produzida na relação dos homens com a natureza e com os outros homens. Para Marx & Engels (1974, p.19, apud SAVIANI, 2007, p.154)

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1974 apud SAVIANI, 2007, p. 154).

Conforme Saviani (2007) a compreensão da essência humana deve partir das condições efetivas, históricas, e não de ideias abstratas e universais, que definiriam à priori e de modo externo sua essência. A essência humana então, coincide com seu trabalho, com o modo como relacionam-se com a natureza e com os outros homens. O trabalho então, possui dois sentidos, um histórico e um ontológico:

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva. (RAMOS, 2008, p.8).

A compreensão de trabalho em sentido amplo, considerando-o em suas dimensões ontológicas e históricas, e como responsável por produzir a própria existência e essência

humana, na relação do homem com o meio, permite que possamos refletir sobre quais as relações entre trabalho e as questões de gênero e sexualidade. É possível, por exemplo, refletir sobre as relações existentes entre capitalismo, patriarcado e as opressões de gênero, elucidando como o sentido histórico da configuração do trabalho se articula com a divisão sexual do trabalho, produção e reprodução social.

As diversas opressões de gênero e relacionadas à população LGBT são facilmente identificáveis no cotidiano, estão presentes em estatísticas sobre violências como feminicídio ou agressões motivadas por orientação sexual, desigualdades salariais entre gêneros, acesso de mulheres a cargos de direção e chefia, discursos que reproduzem machismo e homofobia etc. Tais situações possuem uma dimensão que ultrapassa o particular e ocasional, atingindo vários níveis da prática social, formando estruturas de opressão, as quais costumou-se nos escritos feministas, designar-se por patriarcado ou sistema patriarcal. Ao refletir então, quais as relações existentes entre essas diversas opressões sistematizadas, designadas por patriarcado e capitalismo, Arruzza (2015) afirma que:

Nos últimos anos, análises empíricas, descrições do fenômeno ou questões específicas seguramente não estiveram em falta, como a feminização do trabalho; o impacto da política neoliberal na vida e condições de trabalho das mulheres; a intersecção entre opressão de gênero, raça e classe; ou a relação entre as construções diferentes de identidade sexual e os regimes capitalistas de acumulação. No entanto, uma coisa é “descrever” um fenômeno ou um grupo de fenômenos sociais, no qual a conexão entre capitalismo e opressão de gênero é mais ou menos evidente. Outra coisa é dar uma explicação “teórica” para essa relação estrutural, que possa ser identificada com esses fenômenos e seus modos de funcionamento. É crucial, neste caso, perguntar se existe um “princípio organizativo” que explica essa conexão. (ARRUZZA, 2015, p.36).

Ao explicar teoricamente quais são essas relações, Arruzza (2015) elenca três teses: A primeira sendo a teoria dos sistemas duplos ou triplos, na qual gênero, relações sexuais e em sua versão mais atualizada relações raciais constituem sistemas autônomos que interagem com o capitalismo, com impactos recíprocos de uns sobre os outros. A segunda tese é a do capitalismo indiferente, que prega que o capitalismo relaciona-se de modo oportunista com as opressões sexuais e de gênero, se aproveitando do que pode gerar lucro e destruindo o que se constitui como obstáculo. O capitalismo seria indiferente com as opressões e o patriarcado poderia ser dissolvido em países de capitalismo avançado. A terceira tese, a qual a autora defende, é a tese unitária, na qual embora opressões de gênero e sexuais já fossem identificadas antes do capitalismo, com a sua consolidação, o sistema patriarcal não possuiria mais autonomia em relação a ele.

A tese unitária afirma que no capitalismo não existem apenas relações de exploração, na qual em termos estritamente econômicos, uma classe explora a outra, mas sim que as relações são ao mesmo tempo, de exploração, dominação e alienação. Analisa as categorias de produção e reprodução social para além de reducionismos economicistas, ou de determinação das relações de poder como resultado automático e mecanicista do processo de extração da mais valia. O capitalismo é entendido como uma totalidade versátil, contraditória, dialética, na qual produção e reprodução, preservando suas características específicas, formam uma unidade indivisível, como momentos concretos de uma totalidade articulada (ARRUZZA, 2015).

As autoras Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019) ao analisarem a relação entre capitalismo e opressão de gênero, afirmam que:

Seu movimento fundamental foi separar a produção de pessoas da obtenção de lucro, atribuir o primeiro trabalho às mulheres e subordiná-lo ao segundo. Com esse golpe, o capitalismo reinventou a opressão das mulheres e, ao mesmo tempo, virou o mundo de cabeça para baixo. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p.51).

O papel desempenhado pela reprodução social, embora geralmente não remunerado, é vital para o capitalismo. Ela cria e mantém não apenas a vida biológica da força de trabalho, mas também a molda com os valores, atitudes e crenças consideradas “corretas”. É responsável por encarnar nos seres humanos a vida e os valores. Cabe assinalar o modo como as sociedades capitalistas tentaram alinhar o trabalho de reprodução social a favor do binarismo de gênero e da heteronormatividade. Geralmente sob responsabilidade das mulheres, o Estado incentiva mães, professoras, médicas, entre outras, a conformar as crianças como meninos-cis e meninas-cis heterossexuais, encorajando comportamentos “certos” e repreendendo os “errados”, notadamente aliados também com projetos nacionalistas ou imperiais de criação do modelo correto de “alemão”, “italiano” ou “estadunidense” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

Sobre o entranhamento da reprodução social, as questões de classe e o capitalismo, Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019) afirmam:

Uma vez que compreendemos a centralidade da reprodução social na sociedade capitalista, não podemos mais encarar de modo habitual a classe. Contrariamente ao entendimento tradicional, o que produz a classe na sociedade capitalista não são apenas as relações que diretamente exploram a “mão de obra”, mas também as relações que a geram e a repõem. Tampouco a classe trabalhadora global é composta exclusivamente de pessoas que trabalham por salários nas fábricas e nas minas. [...] Longe de estar restrita a homens brancos heterossexuais, em cuja imagem ainda é muito frequentemente fantasiada, a maior parte da classe trabalhadora global é constituída de imigrantes, pessoas racializadas, mulheres – tanto cis como trans – e pessoas com diferentes capacidades, cujas necessidades e os desejos são renegados ou deturpados pelo capitalismo.

Essa lente também expande nossa visão da luta de classes. Sem estar voltada exclusivamente a ganhos econômicos no ambiente de trabalho, como contratos justos ou salário mínimo, ocorre em diversos terrenos sociais e não apenas por meio de sindicatos e organizações oficiais de trabalhadores. Para nós, o ponto crítico e a chave para compreender o presente é que a luta de classes inclui batalhas em torno da reprodução social: por sistema de saúde universal e educação gratuita, por justiça ambiental e acesso a energia limpa, por habitação e transporte público. Para isso, são igualmente primordiais as lutas políticas pela libertação das mulheres, contra o racismo, a xenofobia, a guerra e o colonialismo (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p.54-55).

Sobre as relações entre classes, patriarcado e racismo, Saffioti (1987) também afirma a existência de uma relação umbilical entre eles, aproximando-se da teoria unitária apresentada anteriormente, sendo que a luta pela emancipação humana não pode privilegiar apenas um destes aspectos, visto que constituem um sistema articulado de dominação e exploração. Segundo a autora:

Por conseguinte, o machismo, presente tanto na cabeça dos homens quanto na das mulheres, contribui enormemente para a preservação do estado de coisas vigente no Brasil, pleno de injustiças, qualquer que seja o ângulo do qual for examinado: das relações homem-mulher, das relações entre as etnias, das relações entre as classes sociais. Estes três sistemas de dominação-exploração fundiram-se de tal maneira, que será impossível transformar um deles, deixando intactos os demais. Disto decorre o fato de que todas as atitudes machistas reforçam a fusão do trio da dominação-exploração. Convém, pois, que se medite profundamente sobre esta questão, se se tem interesse em transformar a sociedade brasileira na direção da menor injustiça (SAFFIOTI, 1987, p. 67).

A teoria unitária contribui com novas respostas para a velha discussão muito presente no campo político da esquerda marxista de que as questões de gênero e as nomeadas como identitárias (compreendidas então como desvinculadas da classe) seriam uma luta menor, secundária, frente a luta de classes entendida estritamente como produção social, esta sim principal. Ou de que as preocupações sobre essas questões seriam “manifestações liberais” que em nada se relacionariam com o marxismo. Ao abordar a emergência dos novos movimentos sociais, a partir dos anos de 1960 e as respostas iniciais dadas pelo campo marxista, Toitio (2007) afirma que:

As primeiras respostas marxistas, longe de procurarem compreender os movimentos emergentes a partir de seus próprios termos, foram hábeis em oferecer explicações que se ajustavam às principais teses e perspectivas em voga (no marxismo) naquele momento. Assim, ganharam força desde visões de inspiração stalinista, de que esses movimentos não passariam de manifestações liberais e pequeno-burguesas, que se centravam em questões individuais e que fariam romper com o esforço coletivo revolucionário; até outras explicações fundamentadas no marxismo humanista, que ao pressupor uma essência humana que se realizaria apenas com o trabalho livre, criativo e “emancipador”, afirmava a luta de classes como universal e as demais como particulares e, logo, a luta de classes como a principal e as demais como secundárias (TOITIO, 2007, p.64).

A compreensão das temáticas de gênero e sexualidade como circunscritas a um campo cultural, enquanto a questão de classes seria do campo estritamente econômico é desconstruída na teoria unitária, que estabelece a relação mútua e indissociável entre dominação, exploração e alienação. A reprodução social não opera nos limites do campo cultural, possuindo caráter econômico, cravado no modo de produção.

Retomando a discussão sobre trabalho em sentido histórico e seu princípio educativo, vemos que, ele pode ser encarado sob três perspectivas:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2, apud RAMOS, 2008, p.6).

Vemos então que a escola é condicionada de muitas maneiras pela sociedade, seja na sua própria legitimação enquanto instituição oficial responsável pelas atividades relativas à educação, qual o local e importância que ocupa na sociedade, bem como o modo como ela se organizará, quem a ela terá acesso, quais os conteúdos que nela serão trabalhados e qual o modelo de cidadão que se pretende formar. A instituição escolar então, ao atuar não em um vácuo que a isole dos condicionantes sociais, mas pelo contrário, em profunda relação com eles, também atua no sentido de lidar com as relações de poder presentes na sociedade, educando para a aceitação como naturais de certas relações estruturais opressivas, que permeiam a escola de modo mais ou menos explícito.

O caráter ideológico da escola, de dissimulação e naturalização de relações sociais opressivas, trabalhado em diferentes perspectivas por autores como Bourdieu, Althusser e Saviani não atua somente nas relações de exploração econômica, mas também nas de dominação de gênero e na produção de identidades sexuais. Uma prática educativa que busque romper com estes condicionamentos, visando a emancipação humana, deve se atentar para a compreensão dos fundamentos do sistema produtivo, em seus variados aspectos, entre eles os de gênero e sexualidade.

Já em sentido ontológico, o trabalho propicia ao homem o rompimento do determinismo biológico e a construção de sua essência, histórica e material, no próprio ato de interagir com a natureza e com os outros homens. Bona Júnior (2013), retomando o

pensamento de György Lukács sobre o tema, afirma que nestes atos de trabalho o homem antecipa mentalmente os resultados que pretende atingir, o que é denominado “pôr teleológico”. A consciência humana vai se desenvolvendo então no ato de trabalho, no estabelecimento do “pôr teleológico”, sua avaliação no cumprimento das finalidades estipuladas e nas novas práticas que possam surgir para aprimorá-lo.

O homem então vai se desvencilhando das barreiras biológicas e naturais em direção ao campo social. Este processo é chamado de salto ontológico. Por meio dos sucessivos saltos ontológicos, propiciados pela reflexão da finalidade almejada, o “pôr teleológico”, o homem se humaniza, vai se constituindo como ser social. Esta humanização não se dá em um vazio espacial, num mundo das ideias, mas sim em condições materiais de existência, nas quais o corpo possui importante relevância, ao ser a base material sobre a qual o homem interage com o mundo, sendo sede tanto das condições históricas e materiais de existência que o cercam como também interagindo com elas por meio do trabalho, e promovendo os saltos ontológicos capazes de afastar este mesmo corpo cada vez mais das bases biológicas na direção do social. A compreensão da dimensão ontológica do corpo, promovida por Lukács, torna necessário que na escola, os conteúdos sobre o corpo não se restrinjam às dimensões biológicas, e que ao se pensar em temáticas referentes a ele não se pense apenas em prevenção a doenças sexualmente transmissíveis ou gravidez na adolescência, numa perspectiva médica e sanitária, de proibições e negações, mas sim que o corpo seja entendido em sentido amplo, como local propositivo, de interação, através do qual o homem faz a mediação entre o histórico e o ontológico e constrói sua própria subjetividade e humanidade.

Se o trabalho, materializado numa base corpórea, é o elemento que permite a construção tanto da subjetividade humana quanto do mundo material, no capitalismo essa construção não se dá de modo completo. A esse respeito, Bona Júnior (2013) afirma:

Nas formas capitalistas de trabalho, a construção da subjetividade humana não se dá de forma plena e emancipada porque a finalidade do ato é dissociada da intencionalidade prévia (pôr teleológico), ou seja, o resultado/produto do trabalho não é previamente planejado pelo trabalhador, e tampouco será de sua posse; As finalidades e os resultados são de posse de quem detém os meios de produção e as condições financeiras para comprar a mão de obra do trabalhador. O trabalho acaba por se tornar – assim como o corpo que o realiza – um bem de troca, uma mercadoria. (BONA JÚNIOR, 2013, p.118).

Vemos então que o processo de constituição da subjetividade, de rompimento do biológico rumo ao social, possibilitado pelos saltos ontológicos mediados pelo trabalho, no capitalismo é prejudicado tanto no sentido do estabelecimento de quais serão os objetivos,

como também quais serão os resultados dele. Sobre este fenômeno da alienação, Mészáros (2006, p.20, apud BONA JÚNIOR, 2013, p.119) afirma:

[...] a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa (isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições) [é que Marx chama de autoestranhamento]. [...] O trabalho alienado faz do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio de sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. (MÉSZARÓS, 2006, apud BONA JÚNIOR, 2013, p.119).

Miranda e Garcia (2012) ao sintetizarem o surgimento e significado da teoria queer afirmam que:

A teoria queer surgiu na década de 90 do século XX e teve como referencial teórico os estudos de Foucault e Derrida, além da contemporânea Judith Butler. Ela foi originada do encontro dos estudos culturais norte americano com o pós-estruturalismo francês. A palavra queer é traduzida por estranho, excêntrico, raro e extraordinário. O estudo queer adquire todo seu poder com a invocação que o relaciona com patologias e insultos e representam a transgressão quanto a uma sociedade heteronormativa, destacando a realidade social e cultural de uma minoria excluída - os homossexuais. Vale ressaltar, que esta minoria luta contra a condição de marginal de forma radical, exagerada e excêntrica. Dessa forma, ser queer é pensar na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura (MIRANDA e GARCIA, 2012, p.1).

Floyd (2009) aborda as aproximações e afastamentos possíveis entre a teoria queer e os estudos marxistas. Utiliza-se especialmente dos conceitos de reificação e totalidade presentes em Marx e desenvolvidos por Lukács:

Lukács's introduction of totality's centrality is ultimately inseparable from his introduction of reification's centrality; what he introduces is in fact a dialectic in which reification and totality are methodologically bound together. In its effort to mediate these competing critical aspirations to totality, this book insists on the importance of a critical movement through the concept of reification, a concept that, as we shall see, has a distinct relevance to the queer form of critical knowledge under consideration here. Reification refers to a certain misapprehension of capitalist social relations; it identifies the very process of social differentiation within capital as fundamentally and objectively mystifying, as preempting any critical comprehension of the social. No mere subjective illusion, this misapprehension is as socially and historically determinate as capital itself (FLOYD, 2009, p.16-17).

Esta tendência do capital de fragmentação da totalidade e de mistificação das relações apontada por Lukács promove processos de subjetivação também fragmentados, estranhados, nos quais o trabalhador não se reconhece e nem é capaz de neles vislumbrar a totalidade social. Floyd (2009) postula que algo semelhante ocorre com a formação das identidades sexuais, que também passam por um processo de reificação que confina a abrangência da

sexualidade ao terreno do privado, fragmentando-a, sofrendo também a interferência do consumo, que integra o aspecto disciplinar da reificação da identidade sexual. Nesse sentido, é possível vislumbrar convergências entre o movimento em busca da emancipação dos trabalhadores e os movimentos homossexuais e da teoria queer devido a ambos buscarem a recomposição da totalidade, impossibilitada pelos processos de reificação.

Sintetizando as reflexões realizadas até aqui a respeito do trabalho como princípio educativo na EPT e suas relações com as temáticas de gênero e sexualidade, vemos que esta relação se dá de modo estrutural e não acidental. Uma vez que o sistema capitalista estabelece ao mesmo tempo relações de exploração, dominação e alienação, a produção e reprodução destas relações de opressão não ocorrem apenas na área econômica, de exploração de uma classe sobre outra, mas também na produção de subjetividades, entre elas as referentes a sexualidade, realizadas de modo estranhado, sofrendo a atuação dos processos de reificação e também nas questões de gênero, com o patriarcado constituindo não um sistema autônomo frente ao capitalismo, mas sim em união umbilical com ele.

Deste modo, conceitos relativos à EPT, como o trabalho como princípio educativo, dualidade educacional, formação integral, politécnica, integração curricular, que estão articulados entre si, na proposta de uma educação emancipadora, também encontram-se articulados com gênero e sexualidade, na medida em que a busca por uma formação integral não pode ser realizada desconsiderando esta temática, sob pena de propor a liberdade reproduzindo as relações de submissão. Conscientizar sobre o contexto histórico das técnicas produtivas, mas sem analisar o modo como as mulheres foram historicamente subjugadas à autoridade masculina e a sexualidade submetida a rigorosas normatizações, naturalizando a heteronormatividade de modo intimamente relacionado à expansão do lucro e manutenção da propriedade privada é propor o rompimento com a dualidade e fragmentação de modo parcial, e por isso também fragmentado e insuficiente para a concretização de uma educação realmente politécnica, em suas múltiplas e diversas esferas.

2.3 CONTEXTO

O contexto político e cultural, com um ambiente de ascensão conservadora, no qual discussões na escola sobre questões de gênero e sexualidade são reprimidas, denunciadas sob a expressão de “ideologia de gênero” já se faziam presentes na pesquisa mesmo antes do início das atividades em sala de aula. Desde o segundo semestre de 2017, período no qual os

alunos do programa de mestrado buscavam definir o que iriam pesquisar, ao externar em apresentações de disciplinas a intenção de trabalhar com gênero e sexualidade as reações de alunos e professores em sua maioria era do reconhecimento da necessidade de pesquisar isso, mas ao mesmo tempo de forma quase unânime, manifestaram sua profunda preocupação com os obstáculos que poderiam existir no desenvolvimento da pesquisa. Reações de pais, professores e alunos ao tema, em um contexto político no qual o tema já estava na ordem do dia do debate público, eram partilhadas comigo como advertências de que talvez a pesquisa não conseguiria ser aplicada. Ali, naquela época, o contexto social já exercia uma força de censura prévia no ambiente educacional sobre o que poderia ser abordado em sala de aula, mesmo sem legislações proibitivas aprovadas.

Estas considerações sobre a conjuntura partilhadas pelos colegas não eram novidades para mim, porém o ambiente de crescente interdição a discussão destes temas aliado a crescente necessidade de sua abordagem em sala de aula, tendo em vista pesquisas que apontavam a configuração do espaço escolar como local de violência e reprodução de senso comum sobre as questões de gênero e sexualidade se tornaram uma contradição que somente denunciava o quanto aquele problema de pesquisa precisava ser trabalhado.

Tendo esta conjuntura de ascensão do conservadorismo, denunciamento e vigilância em ambiente escolar, interdição da discussão de temas de gênero e sexualidade na escola permeado esta pesquisa em todas suas etapas de desenvolvimento, torna-se necessário discutir de modo um pouco mais aprofundado este cenário.

Uma associação quase que imediata, nos dias atuais, quando se propõe a discussão da temática de gênero e sexualidade na escola é com o que ficou pejorativamente conhecido como a expressão “kit gay”. Trata-se do programa Escola sem Homofobia, com início em 2009, e que tinha entre suas ações a produção de um *Kit de Combate e Prevenção à Homofobia*, com a produção de material didático e pedagógico que objetivava o combate a preconceitos e desconstrução de estereótipos sobre a população LGBT. O kit seria composto por materiais como boletins, cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores e educadores, caderno e vídeos. Este material teria como público alvo os trabalhadores da educação e alunos de ensino médio. O material foi desenvolvido por um grupo de ONGs, muitas ligadas a ABGLT, sendo que a iniciativa de sua produção não partiu do executivo, mas sim do legislativo, sendo encomendado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, que aprovou uma emenda de bancada ao orçamento, bem como ao Ministério Público que questionou o MEC sobre a liberação desta emenda. O valor investido foi de aproximadamente 1,8 milhões gastos com confecção de vídeos e cartilhas para professores/as,

pesquisas, seminários e atividades de formação contínua para docentes (OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2017).

O programa Escola sem Homofobia era uma ação derivada de um programa anterior, criado em 2004, chamado Brasil sem Homofobia.

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil sem Homofobia, sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante. Com esse novo Programa, o governo brasileiro dá um passo crucial no sentido da construção de uma verdadeira cultura de paz (BRASIL, 2004, p. 13-14).

Este programa estabelecia um amplo leque de políticas públicas, articulando setores governamentais e ONGs e setores que atuam na defesa dos direitos humanos, para promover ações em onze áreas, a saber: articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais; legislação e justiça; cooperação internacional; direito à segurança por meio do combate à violência e à impunidade; direito à educação, ao promover valores de respeito à paz e à não discriminação por opção sexual; direito à saúde e consolidação de um atendimento e tratamentos igualitários; direito ao trabalho, garantindo uma política de acesso e de promoção da não discriminação por opção sexual; direito à cultura e construção de uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana; política para a juventude; política para as mulheres e política contra o racismo e à homofobia (BRASIL, 2004, p.5).

Especificamente na área educacional, o programa Brasil sem Homofobia previa as seguintes ações:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não-discriminação por orientação sexual; Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no

Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-23).

Órgãos ligados à ONU como a Unesco e o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (Uniaids) aprovaram a produção do material, além do Conselho Federal de Psicologia. Em nota, a Unesco disse que o conteúdo era adequado às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destinam, em concordância com a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, publicada pela entidade em 2010. O Conselho Federal de Psicologia também emitiu um parecer técnico favorável ao Escola Sem Homofobia. “É notório o cuidado didático-pedagógico e qualidade visual com que foi criado e desenvolvido todo o conjunto educacional apresentado no kit – vídeos, livretos, cartilhas, boletins com temas específicos e panfletos. Trata-se de uma produção densa, cuidadosa e bem articulada”, afirma o parecer (FIGUEIREDO, 2018).

O Congresso Nacional passa a ser cenário de contestação e embate a essas propostas:

No contexto desses embates, adquire visibilidade a figura de Jair Bolsonaro, Deputado Federal do Rio de Janeiro eleito pelo Partido Progressista (PP) no pleito eleitoral do ano de 2010, ao receber maior destaque na manifestação contra a distribuição do material devido ao depoimento no Plenário que obteve repercussão nacional, seja pelas suas declarações de cunho altamente homofóbico e racista, seja pela distribuição do Informativo Kit-Gay, apelidado pela mídia de “Panfleto Anti-Gay”, jogada discursiva que adquiriu quórum e que rapidamente começou a circular em diferentes instâncias midiáticas chamando a atenção para os supostos perigos que o material pedagógico produzido pelo MEC provocaria na educação e na sociedade brasileira (BRANDÃO; SANTANA; GRESPAN; GOELLNER, 2011 apud OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2017, p.139).

Em 2011 a presidenta Dilma Rousseff, diante da polêmica em torno do programa, recuou e cancelou a divulgação dos vídeos, afirmando que o governo não poderia fazer “propaganda de opções sexuais”

[...] o Governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, o Governo não vai, não vai ser permitido a nenhum órgão do Governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem de nenhuma forma nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o Governo pode sim fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença, que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você, isso eu não concordo com o kit, porque eu não acho que ele faça defesa de práticas não homofóbicas (ARAÚJO, 2011).

A polêmica sobre o kit de combate à homofobia renderia assunto ainda em 2018, quando no período da campanha eleitoral presidencial, o tema foi um dos assuntos principais na campanha de disseminação de fake news direcionadas ao então candidato do PT Fernando Haddad. O então candidato, que foi ministro da educação entre os anos de 2005 e 2012, era creditado como o criador do “kit gay”. Como vimos, o programa surge a partir de projeto anterior de 2004, Brasil sem homofobia, sendo que o material que compôs o kit de combate a

homofobia não foi produzido diretamente pelo MEC, mas sim por ONGs contratadas pelo Ministério após ser encomendado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados. Na época da campanha eleitoral presidencial, em 28/08/2018, em entrevista ao *Jornal Nacional*, o então candidato Jair Bolsonaro menciona o livro “Aparelho sexual e Cia” como exemplo da existência do “kit gay” nas escolas e a ameaça que ele representaria para a formação das crianças, ao propagar o que ele define como “ideologia de gênero” (FIGUEIREDO, 2018).

A questão do “kit gay” é emblemática por ser uma das primeiras ações nas quais a dita “nova direita” consegue se organizar utilizando o “modus operandi” que inclui a disseminação intencional de mentiras e fake news que buscam mobilizar a opinião pública através do ódio e preconceitos para ganho de capital político. Ali, naquele momento, podemos observar as táticas e estratégias que posteriormente vemos aplicadas nas reações do Movimento Brasil Livre à manifestações artísticas como o *queermuseu*, à ascensão do movimento escola sem partido, que até então era algo marginal, para o centro do debate educacional, bem como a elevação dos problemas imaginários do kit gay, ideologia de gênero e doutrinação ideológica a questões centrais na área educacional para estes setores conservadores. Para uma análise deste cenário e dos principais ataques ocorridos, recomenda-se o texto e a recapitulação sugerida no artigo *Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010*, de Lucas Bulgarelli, indicado nas referências.

Para analisar teoricamente este cenário marcado pelo embate, pela discussão envenenada, com fake news e sujeitos altamente polarizados, que influenciaram tanto nesta pesquisa e SD, o fenômeno da despolitização e seus sistemas de pós-política e ultrapolítica são especialmente úteis.

A despolitização é uma marca de nosso tempo, época na qual a política, mesmo que despertando interesse desde a roda de conversa do bar até os altos círculos das elites, se manifesta de modo despolitizador, que foge das contradições e conflitos que efetivamente estão na raiz dos problemas políticos, direcionando o foco para outras causas que são acessórias ou inimigos imaginários. Assim sendo, uma sociedade pode estar falando muito de política, mas com um discurso de conteúdo altamente despolitizador, na medida em que a atenção não está nas contradições reais, estruturais, mas sim em lutar contra os moinhos de vento, numa analogia com Dom Quixote. A despolitização promove alterações de significados políticos na sociedade, levando a um distanciamento do reconhecimento de uma pessoa ou grupo do seu papel na sua realidade concreta (FERNANDES, 2019).

Para Fernandes (2019) a pós-política:

É um tipo de despolitização que age no campo do senso comum como uma forma de pós-ideologia, na qual assuntos relacionados a status político, social e econômico são efetivamente gerenciados.

Esse gerenciamento dá a impressão de que não há luta ou disputa de projeto a ser feita. Isso quer dizer que a disputa influenciada diretamente por posições ideológicas é rejeitada; ou seja, o fazer da política torna-se subordinado a uma presumida imparcialidade atribuída à tecnocracia e aos especialistas esclarecidos. (FERNANDES, 2019, p.217)

O conceito de pós-política abordado por Fernandes é analisado por Slavoj Žižek como:

Na pós-política, o conflito das visões ideológicas globais incorporadas em diferentes partidos que competem pelo poder é substituído pela colaboração de tecnocratas esclarecidos (economistas, especialistas em opinião pública...) e multiculturalistas liberais. Através do processo de negociação de interesses, chega-se a um compromisso sob a forma de um consenso mais ou menos universal. A pós-política enfatiza, assim, a necessidade de deixar antigas divisões ideológicas para trás e confrontar novas questões, munidas do conhecimento especializado necessário e deliberação livre que leva em consideração as necessidades e demandas concretas das pessoas (ŽIŽEK, 1999 apud FERNANDES, 2019, p.217).

O conceito de pós-política é útil para elucidar os diversos ataques enfrentados pelas instituições escolares públicas. Desde o ataque ao sistema educacional público, que passa a ser visto como ineficiente, sendo então aventadas diversas propostas de privatização, para torna-lo mais “racional”, “técnico” e “bem gerido”. Assim como o ataque às ciências sociais, que são vistas como desnecessárias e improdutivas, valorizando-se as áreas exatas sob o discurso da “formação para o que realmente importa”, valorizando as competências e habilidades buscadas pelo mercado. O movimento “escola sem partido” também pode ser interpretado sob a lente da pós-política, pois prega uma abordagem supostamente neutra, técnica e imparcial, que promove a despolitização justamente ocultando seu caráter ideológico reacionário e de preservação das estruturas sociais vigentes.

Este cenário da despolitização fortalecido pela pós-política é alimentado também, de modo concomitante no caso brasileiro, pelo fenômeno da ultrapolítica. O conceito de ultrapolítica envolve a criação e fortalecimento de um cenário de extrema polarização, de “nós contra eles”. Há a redução de um amplo espectro de correntes políticas e ideológicas a apenas dois, o meu campo e o campo do inimigo. Inimigo este que, semelhante a uma guerra militar, deve ser encarado como tal, promovendo uma guerra em todos os fronts para a sua eliminação. O esvaziamento de significantes promovido pela pós-política, que reduz tudo a questões supostamente “não ideológicas”, “não políticas”, técnicas e racionais abre caminho para a ultrapolítica que preenche os significantes com um conteúdo polarizado e baseado em afetos negativos e cenários de guerra política (FERNANDES, 2019).

Uma definição de ultra-política nos é fornecida por Slavoj Žižek em uma nota de rodapé do livro *O Sujeito Incômodo*: “A ultra-política recorre ao modelo de guerra, a política

é concebida como uma forma de guerra social, como a relação com "Eles", como um Inimigo” (ŽIŽEK, 1999, p. 241 apud FERNANDES, 2019, p. 255).

O conceito de ultrapolítica nos é útil para compreender diversos fenômenos brasileiros recentes, como o ataque aos direitos LGBT e ao movimento feminista, com o uso de desinformação e fake news, buscando promover a polarização da população na perspectiva do nós contra eles. Para a direita reacionária o “nós” em questão é identificado como o “cidadão de bem”, que antes de ter identidade própria possui a sua identidade construída em torno justamente da polarização e da oposição ao “eles”, entendidos como os esquerdistas, feministas, homossexuais, e praticamente qualquer um que se oponha a suas ideias conservadoras, que imediatamente são taxados como “comunistas”. A elevação da escola como alvo preferencial do ataque e patrulhamento ideológico por parte da extrema direita passa a ser compreendida como um projeto deliberado e estratégia consciente de fortalecimento de seus posicionamentos reacionários através da polarização artificialmente inflada.

A simbiose entre pós-política e ultrapolítica como promotoras da despolitização brasileira é analisada por Fernandes (2019) que afirma:

Um cenário pós-político vai impedir o antagonismo através de noções fantásticas de tecnocracia e tolerância manufaturada em relação ao conflito e à exploração social. A ultrapolítica reifica as relações antagônicas através de uma falsa radicalização em torno do poder puro e das posições puras (FERNANDES, 2019, p.256).

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se configura como de abordagem quanti-qualitativa, de natureza aplicada, explicativa e de estudo de caso. Foi submetida para avaliação do Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) por meio da plataforma Brasil sob o número CAAE: 89011218.7.0000.5473, estando com status aprovada.

A abordagem quanti-qualitativa adotada nesta pesquisa considera que as perguntas são de natureza qualitativa, buscando compreender posicionamentos, atitudes, ocorrência de discriminações objetivas, mas também sua interpretação e opiniões de caráter subjetivo. As respostas a essas perguntas também são de caráter qualitativo, buscando compreender as causas pelas quais o fenômeno ocorre, como lidar com a situação detectada e quais os impactos da intervenção realizada. Para a identificação dessas situações ocorridas antes e depois da aplicação do PE foi utilizado questionário e a análise de seus dados feita de maneira quantitativa, propiciando então, interpretações e respostas de caráter qualitativo para essas questões.

Ao abordar as aproximações e distanciamentos possíveis entre a abordagem quantitativa e qualitativa, Gunther (2006) afirma:

Inicialmente, devemos admitir que não concordamos com a dicotomia de Dilthey quando afirmou “explicamos a natureza, compreendemos a vida mental”. O ser humano e, portanto, sua vida mental faz parte da natureza; desta maneira, encontra-se em constante interface com a natureza. Consequentemente, a ciência do ser humano e da sua vida mental consiste em um esforço concomitante de explicar e compreender. Mais enfaticamente, explicação e compreensão dependem uma da outra, são impossíveis uma sem a outra. [...] Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. (GUNTHER, 2006, p. 207)

A pesquisa é explicativa, pois buscou identificar como se configurava o cenário em relação a concepções e atitudes dos alunos, bem como explicar as razões para sua modificação, levando em conta a atuação promovida na escola bem como o contexto fora dela. Para Gil (2008) a pesquisa explicativa é aquela em que a preocupação central é identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, buscando compreender a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008).

A pesquisa é aplicada, pois buscou fundamentalmente a intervenção e aplicação de um PE e a análise de seus impactos, promovendo o diálogo entre teoria e prática, sendo a prática

embasada na pesquisa teórica e os resultados encontrados contribuindo para fortalecer a teoria. Gil (2008) afirma:

A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial (GIL, 2008, p. 27).

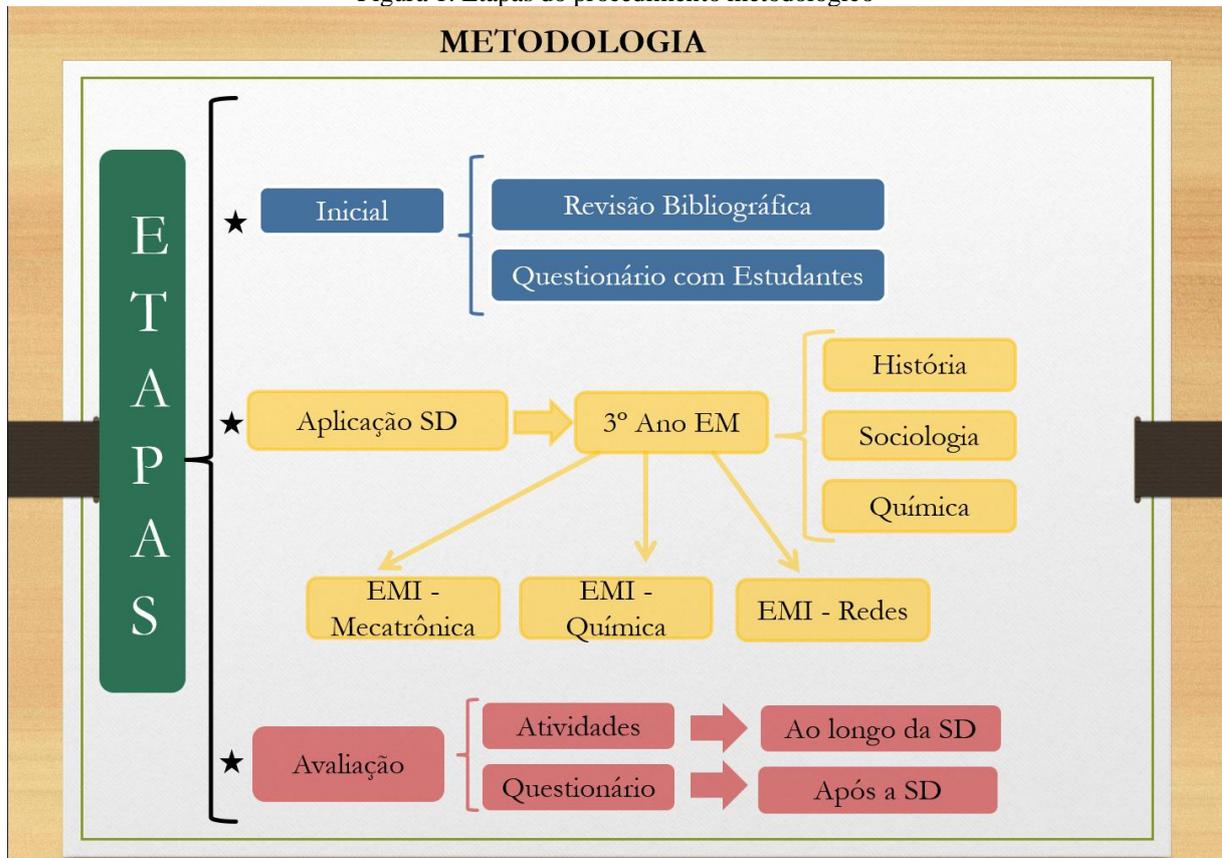
A pesquisa configura-se como estudo de caso por analisar um público-alvo restrito, dentro de seu contexto localizado, que foram os alunos dos terceiros anos do ensino médio integrado do IFSP Catanduva. Ao analisar a pertinência do estudo de caso quando aliado a pesquisas que mesclam abordagens qualitativas e quantitativas, Gunther (2006) afirma:

Assim, ao descrever a individualidade de uma pessoa como agradável, está implícita a resposta à pergunta “em termos de que referencial?” Este referencial pode ser qualitativo: “mais agradável do que fulano” ou pode ser quantitativo: “sete pontos numa escala de 0 a 10”. [...] Observa-se, assim, que abordagens qualitativas, que tendem a serem associadas a estudos de caso, dependem de estudos quantitativos, que visem gerar resultados generalizáveis, i.é, parâmetros. Desta maneira dilui-se a controvérsia entre o estudo de caso, i.é, uma investigação aprofundada de uma instância de algum fenômeno, e o estudo envolvendo um número estatisticamente significativo de instâncias de um mesmo fenômeno, a partir do qual seria possível generalizar para outras instâncias. Além do mais, num estudo de caso é possível utilizar tanto procedimentos qualitativos quanto quantitativos (GUNTHER, 2006, p. 204).

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa podem ser divididos em três etapas, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1: Etapas do procedimento metodológico



Fonte: próprio autor

Na primeira etapa foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre a EPT e o EMI, focando em conceitos como o trabalho como princípio educativo, a formação integral ou omnilateral, a dualidade educacional e de que modo se deu historicamente a configuração da EPT no contexto do capitalismo brasileiro.

Ao mesmo tempo foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre a temática de gênero e sexualidade, buscando dentro deste campo de estudos tão rico e vasto, quais as principais questões e abordagens que seriam interessantes para o desenvolvimento da pesquisa. A preocupação central ao analisar e selecionar este material estava em torno de como abordar esta temática tendo como lente de análise preferencial o materialismo histórico e dialético, para que houvesse congruência com o referencial teórico da EPT. Ou em outras palavras, como os problemas principais, suas causas, formas de análise e superação tanto da EPT quanto das questões de gênero e sexualidade poderiam ser pensados em uma base teórica homogênea, que não identificasse problemas e soluções diferentes e conflitantes entre si.

Essa questão se mostra especialmente desafiadora na medida em que o campo de estudos de gênero e sexualidade tem adotado como abordagem preferencial o pós modernismo, ou pós estruturalismo para analisar suas questões. Autores como Judith Butler, Joan Scott, Michel Foucault, Wendy Brown, e no contexto brasileiro, Guacira Lopes Louro, para citar apenas alguns dos que se destacam nesta área, dialogam com a vertente marxista, porém, em muitos casos também se distanciam dela. O caminho adotado buscou não fechar os olhos para toda a produção deste campo, em uma atitude arrogante e dogmática, mas sim dialogar com todo este saber produzido neste campo e buscar, na medida do possível, analisar suas instigantes teorias e conclusões à luz dos conceitos marxistas, buscando analisar como o capitalismo se relaciona com o patriarcado e com as opressões sexuais e de gênero. O resultado deste movimento de confronto e conciliações, de aproximações e distanciamentos entre as vertentes marxista e pós-moderna foi fecundo.

A segunda etapa, de aplicação da SD, ocorreu durante o segundo semestre de 2018, em três turmas do terceiro ano do EMI, nos cursos técnico integrado em química, técnico integrado em mecatrônica e técnico integrado em redes de computadores. Visando preservar o anonimato dos alunos, eles serão identificados pela letra A seguida de um número, por exemplo, A1, A2, A3 até A88. A quantidade de alunos por turma está distribuída conforme a tabela 01

Tabela 1: Quantidade de alunos por turma

	EMI - Mecatrônica	EMI - Química	EMI - Redes
Alunos	29	29	30

Fonte: próprio autor

As atividades foram desenvolvidas no período de 20/08/2018 a 29/10/2018, utilizando quatro aulas da disciplina de sociologia, quatro aulas da disciplina de história e duas aulas da disciplina de química. As aulas foram ministradas pelo pesquisador e não pelo professor titular das disciplinas, sendo que na maioria delas, o professor não se encontrava presente na sala, com exceção das aulas de química, nas quais foram apresentadas as ferramentas online de criação de quadrinhos.

A proposta inicial era que as aulas se iniciassem pela disciplina de história, para que analisando como a temática era tratada no passado, na época da ditadura militar, fossem traçados paralelos com nossa situação atual. Posteriormente em sociologia seria abordado o contexto atual, o panorama dos direitos da população LGBT e das mulheres. Finalmente na disciplina de química seria feita a síntese e dadas as orientações para a produção do trabalho

em grupo final, a história em quadrinhos. Uma mudança no cronograma previsto inicialmente fez com que as aulas começassem pela disciplina de sociologia, posteriormente história e finalmente química. O conteúdo previsto foi abordado, porém, não na ordem prevista inicialmente, devido a questões alheias ao controle do pesquisador, mas possivelmente sem grandes prejuízos, visto que os conteúdos entre as disciplinas não eram totalmente dependentes um do outro, de maneira que a troca da ordem de história e sociologia não causaria a impossibilidade de compreensão do que estava sendo tratado na primeira disciplina.

A avaliação do impacto da sequência didática foi realizada através de um questionário, no qual foram solicitados dados pessoais básicos e também que respondessem a questões que buscavam identificar as opiniões e atitudes referentes a temática de gênero e sexualidade com enfoque nas violências, preconceitos e discriminações. Foram feitas dez afirmações e solicitado que assinalassem em uma escala de cinco pontos (concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente), conhecida como escala de Likert, qual o grau de concordância em cada afirmação. A elaboração das afirmações buscou propor questões claras, que dialogassem com algumas afirmações do senso comum em sua perspectiva mais extremada, como nas afirmações “a homossexualidade é uma doença” ou “é da natureza do homem ser violento”, buscando captar de maneira objetiva as concepções que seriam abordadas posteriormente na SD. Essas afirmações foram respondidas como a primeira atividade da SD e posteriormente, foram respondidas novamente, no primeiro semestre de 2019, período em que os alunos já haviam concluído o ensino médio.

Estamos cientes das limitações do uso do instrumento de questionário e da escala de Likert para a captação dos dados referente a questões tão espinhosas e voláteis como opiniões sobre sexualidade e gênero, mas considerando a quantidade da amostra de 88 alunos, o tempo curto para planejamento, execução e coleta dos dados, as limitações da quantidade de membros pesquisadores e os materiais e recursos disponíveis, as dificuldades que a análise de dados nos ofereceria e acima de tudo as limitações que outros instrumentos de coleta de dados também ofereceriam para captar concepções tão subjetivas, confiamos na validade do instrumento questionário como o melhor instrumento disponível nas condições existentes, sendo capaz de captar se não todo o fenômeno em estudo (feito que nenhum instrumento também conseguiria e que nos levaria a reflexões de caráter epistemológico) ser capaz de oferecer dados interessantes e capazes de gerar comparações e discussões sobre o impacto do PE proposto.

Os dados do questionário foram analisados utilizando uma escala de cinco pontos, variável entre -2 a +2, considerando o grau de respostas desejáveis. Por exemplo, na afirmação “a homossexualidade é uma doença”, para uma resposta “concordo totalmente” seria atribuída o valor -2, concordo parcialmente o valor -1, não concordo nem discordo o valor 0, discordo totalmente o valor +1 e discordo totalmente o valor +2. Para algumas das afirmações propostas a resposta desejável era “concordo totalmente” enquanto para outras era a “discordo totalmente”, porém a conversão das respostas em valores obedeceu sempre a escala de -2 a +2, considerando -2 como resposta indesejável e +2 como resposta desejável para os objetivos desta SD. A tabela 2 ilustra como a conversão das respostas em valores foi efetuada conforme cada afirmação.

Tabela 2: Conversão das respostas em valores.

AFIRMAÇÕES	RESPOSTAS				
	D.T.	D.P.	N.C.N.D.	C.P.	C.T.
Uma mulher só se sente realizada quando tem filhos	2	1	0	-1	-2
Casais de pessoas do mesmo sexo (homossexuais) devem ter os mesmos direitos dos casais heterossexuais	-2	-1	0	1	2
Homem que bate na esposa tem que ir para a cadeia	-2	-1	0	1	2
É da natureza do homem ser violento	2	1	0	-1	-2
Mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar	2	1	0	-1	-2
Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros	2	1	0	-1	-2
A homossexualidade é uma doença	2	1	0	-1	-2
Um casal de dois homens ou duas mulheres vive um amor tão bonito quanto entre um homem e uma mulher	-2	-1	0	1	2
Profissões da área de exatas, como engenharia, computação e indústria são melhor desempenhadas por homens do que por mulheres	2	1	0	-1	-2
Os homens são mais inteligentes que as mulheres	2	1	0	-1	-2
Legenda					
D.T. - Discordo Totalmente					
D.P. - Discordo Parcialmente					
N.C.N.D. - Não concordo nem discordo					
C.P. - Concordo Parcialmente					
C.T. - Concordo Totalmente					

Fonte: próprio autor

Ao abordar as estratégias metodológicas para a análise de dados qualitativos, Pereira (2004) afirma que:

A falta de familiaridade com técnicas de processamento de variáveis categóricas, com frequência, faz com que sejam tratadas de forma discursiva, com prejuízo de oportunidades de produção de conhecimento pela simples dispersão abusiva de informações. A isso se soma um não raro preconceito no trato de variáveis categóricas, as quais por falta de conformidade com as premissas habituais de

processamento de variáveis quantitativas, mais populares entre os pesquisadores, acabam tendo seu potencial informativo desprezado.

Miles e Huberman recomendam que a análise de dados qualitativos se ampare em representações visuais, como gráficos ou esquemas, em lugar de modos narrativos. O que se busca num procedimento que instrumentalize a análise é sempre a redução de dimensionalidades, ou seja, após ter observado seu objeto em toda sua complexidade por meio de diferentes medidas, interessa ao investigador ter uma medida geral que lhe permita alguma conclusão para seu estudo. (PEREIRA, 2004, p.77).

O autor exemplifica esta estratégia de análise de dados qualitativos com um caso no qual se busca avaliar o impacto de projetos de pesquisa financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O grau de impacto é medido por meio de uma escala de Likert com 5 pontos (nenhum, pequeno, médio, grande e muito grande) nos campos ciência e tecnologia, criação de novos centros, políticas públicas, socioeconômico e sociocultural. Posteriormente, as cinco categorias que avaliam o grau de impacto são convertidas em uma escala de -2 a +2 (“nenhum” correspondendo a -2 e “muito grande” a +2). Há a advertência que ao estabelecer a escala numérica que irá interpretar as categorias, o pesquisador deve levar em conta as características de seu objeto de estudo, o referencial teórico pertinente ao que se é estudado, bem como ao interpretar os resultados provenientes desta análise, deve-se atentar ao significado original das medidas e critérios estabelecidos. (PEREIRA, 2004).

A quantidade total de alunos em cada turma e a quantidade de alunos que responderam tanto o questionário inicial quanto o final estão ilustradas na tabela 03:

Tabela 3: Quantidade de alunos respondentes por turma

TURMA	ALUNOS NA TURMA	ALUNOS QUE RESPONDERAM	PERCENTUAL
QUÍMICA	29	28	96,55%
REDES	30	16	53,33%
MECATRÔNICA	29	20	68,96%
TOTAL	88	64	72,72%

Fonte: próprio autor

O tópico a seguir apresenta a discussão a respeito do PE.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo discutir o processo de construção do produto educacional em forma de SD, descrevendo seu processo de desenvolvimento e buscando fornecer subsídios para outros educadores que almejem trabalhar com a temática de gênero e sexualidade com enfoque em violências, preconceitos e discriminações.

O acesso ao produto educacional intitulado discriminações e violências de gênero e sexuais: conhecer, combater e superar pode ser feito através do link <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553143>

4.1 PÚBLICO-ALVO

O público-alvo desta SD foram alunos do terceiro ano do EMI dos cursos técnicos integrados em mecatrônica, redes de computadores e química. Seria possível a adaptação da abordagem adotada para outras séries do ensino médio, levando em conta a premissa adotada no desenvolvimento da SD que foi a de adaptar a temática de gênero e sexualidade com enfoque em violências, preconceitos e discriminações aos conteúdos que já seriam abordados nas disciplinas. Mais do que uma receita de bolo a ser seguida, o que este PE busca fornecer é uma inspiração metodológica de como a temática foi abordada em contexto específico. Acredita-se que a exemplificação presente nesta SD seja capaz de inspirar outros educadores a adaptarem a abordagem a seus contextos escolares e público-alvo, com suas devidas peculiaridades e características.

4.2 DESENVOLVIMENTO DA SD

O desenvolvimento da SD foi feito em parceria com os professores das disciplinas de história, sociologia e química, das turmas de terceiro ano do EMI do IFSP Câmpus Catanduva. Inicialmente foram levantados os conteúdos que estavam previstos para serem abordados no segundo semestre de 2018, para identificar as possibilidades de aplicar a SD sem fugir muito dos temas que já seriam abordados nas disciplinas. Tal procedimento foi adotado tendo em vista as condições e especificidades nas quais se deram a aplicação da SD, nas quais o pesquisador não era o docente titular das turmas, mas sim parceiro dos

professores, bem como a preocupação em não fugir muito do plano de aulas que já havia sido proposto anteriormente.

Incentiva-se que quando outros educadores busquem abordar esta temática, ela seja desenvolvida com a parceria de outros docentes de outras disciplinas, o que propicia um caráter de projeto mais conectado entre as diferentes matérias, facilitando também na quantidade de aulas disponíveis e profissionais envolvidos.

Outra preocupação que estava presente durante todo o desenvolvimento e aplicação do PE foi como abordar a temática de gênero e sexualidade de um modo orgânico e integrado ao que estava sendo abordado em sala de aula, para que os alunos não vissem a SD como um conteúdo estranho e distante do que estavam estudando. As preocupações com possíveis reclamações sobre estar “deixando de dar o conteúdo” por parte de pais ou alunos também estavam presentes, uma vez que a introdução da temática de gênero e sexualidade no currículo escolar é permeada de polêmicas e resistências, ainda mais em um período de campanha eleitoral presidencial, no qual já se previa que os tópicos sobre escola, gênero e sexualidade seriam utilizados de maneira rasteira e desinformativa, com questões como o escola sem partido e a ideologia de gênero já estando em discussão no período de elaboração da SD.

Tendo esse contexto e essas preocupações em mente, os professores das disciplinas apresentaram os conteúdos que iriam trabalhar no segundo semestre de 2018, nas turmas de terceiro ano. Em história seria abordado o período da ditadura militar, em sociologia os direitos políticos sociais e individuais. Em química o conteúdo era mais específico da disciplina em questão. Foi então selecionado dentro da vasta área dos estudos de gênero e sexualidade o enfoque em questões de preconceito, violência e discriminação relacionados a questões de gênero e sexualidade. A escolha do enfoque se deve ao fato dele se adequar de modo relativamente fácil aos conteúdos que já seriam trabalhados nas disciplinas, bem como da relevância da discussão deste enfoque levando em conta os elevados índices de violência dentro e fora da escola relacionados a estas questões. Esta escolha também envolveu uma estratégia deliberada de tentar evitar resistências de pais ou alunos que poderiam acabar por inviabilizar o projeto, acreditando que este enfoque não traria tantas resistências da comunidade escolar.

Assim, o que se percebe é que a introdução da temática de gênero e sexualidade no currículo escolar não acontece em um ambiente neutro, no qual de maneira técnica e fria possamos escolher quais os melhores momentos, quais os melhores tópicos, quais as melhores abordagens para realizar as discussões. Se a neutralidade do currículo e da instituição escolar são ideias rejeitadas pelos teóricos da educação, que os caracterizam como espaço em disputa,

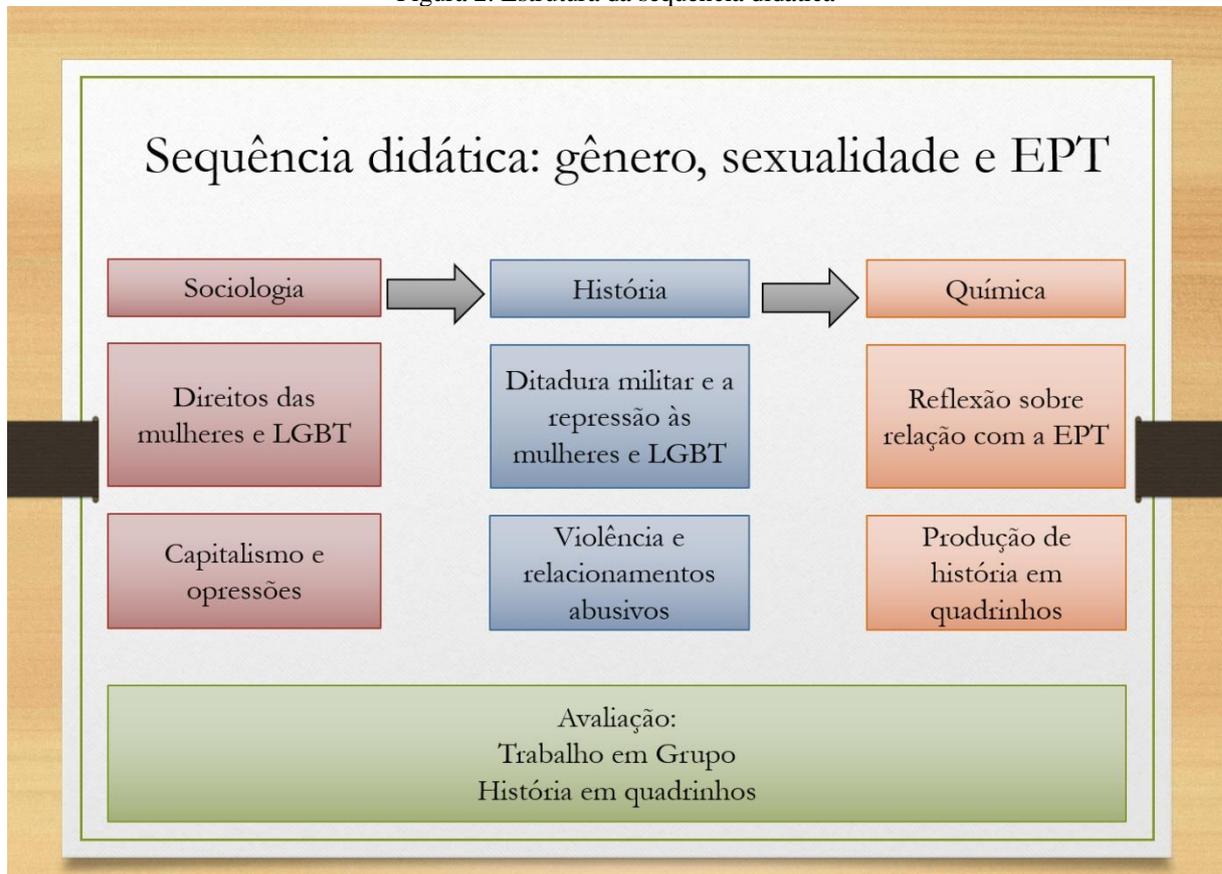
no caso específico de temáticas de gênero e sexualidade temos a exemplificação de maneira contundente destas constatações. Trabalhar com esta temática é a tentativa de convencimento de sua necessidade de abordagem, frente a um contexto de claras violências e opressões presentes no cotidiano em um ambiente altamente envenenado, de muita desinformação, que procura interditar essas discussões na sociedade de modo geral e na escola de modo específico, sendo a instituição escolar escolhida como alvo preferencial do patrulhamento e vigilância contra as supostas “ideologias de gênero”. O trabalho com esta temática envolve então certa estratégia de guerrilha, um pisar em ovos que busca encontrar e se aproveitar das brechas que estão disponíveis, da abertura existente por parte dos professores, alunos e pais. Trata-se de sentir o terreno no qual se está, planejar cuidadosamente a abordagem e adequá-la conforme se observa sua repercussão.

Propõe-se que os educadores que buscam trabalhar com esta temática mais do que propostas prontas de abordagem ou de SD, busquem analisar profundamente o contexto no qual estão inseridos, quais os aliados existentes na comunidade escolar, entre professores, gestores, alunos e pais, quais os principais problemas dentro da temática de gênero e sexualidade que estão presentes em seu contexto para planejar e aplicar intervenções pedagógicas que façam sentido para seus alunos, com os temas e metodologias que melhor se adequem ao público.

4.3 ESTRUTURA DA SD

Após planejamento e discussão, foi proposta a seguinte estrutura para a SD:

Figura 2: Estrutura da sequência didática



Fonte: próprio autor

O detalhamento de como os temas foram abordados em cada disciplina estão no apêndice com os slides contendo os assuntos, livros, dinâmicas, documentários e série que foram utilizados durante a SD.

Reforça-se a recomendação que a escolha da estrutura e desenvolvimento de outras propostas educativas que abordem gênero e sexualidade levem em conta seus contextos, suas possibilidades e dificuldades.

4.4 REFLEXÕES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS

Na elaboração da SD buscou-se partir da realidade existente, os problemas de violência e preconceito, e a partir da mediação do conteúdo teórico e do conhecimento científico sobre o tema promover a reflexão e aprendizagem sobre o conteúdo, desta vez não

dependentes de ideias provenientes do senso comum, mas sim de um conhecimento instrumentalizado por conceitos e saberes científicos.

A abordagem proposta na SD inspirou-se na pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani, partindo do pressuposto que a educação, se não é onipotente frente aos diversos outros condicionantes sociais, possui uma brecha de atuação, e que através da centralidade do trabalho em sentido ontológico e histórico, o homem é capaz de construir o mundo e a si próprio. Uma abordagem sobre questões de gênero e sexualidade no EMI inspirada pela pedagogia histórico-crítica acredita que a escola sozinha não é capaz de transformar integralmente e instantaneamente opiniões e concepções que refletem as opressões existentes em nossa sociedade, ainda mais quando se analisa que a causa de tais opressões possui profundas raízes no modo de produção capitalista, mas ao mesmo tempo não acredita no fatalismo imobilizante, que nos condenaria a eterna reprodução da ideologia da classe dominante. Em síntese, acredita-se no poder do materialismo histórico e dialético, no poder da transformação por meio da instrumentalização dos conceitos científicos, acredita-se, enfim, que se a escola não pode tudo ela ao menos pode alguma coisa, e que explorando as contradições da ideologia dominante referente ao tema é possível contribuir com uma compreensão mais qualificada e científica, papel da escola e do professor.

Assim sendo, os cinco passos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, detalhados em sua didática por Gasparin (2012), a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final foram inspiração para a SD proposta, buscando apresentar o contexto dos dados de violência relacionados à população LGBT e às mulheres, bem como a situação dos direitos destas populações, como maneira de apresentar e coletar impressões dos alunos sobre a prática social inicial. Foi problematizado quais seriam as causas destes dados tão alarmantes, qual a relação entre essas opressões e o modo de produção, quais as possíveis propostas de solução. Foi realizada a instrumentalização, apresentando material teórico sobre a historicidade dos conceitos relativos a questões de gênero e sexualidade, a desconstrução de explicações meramente biológicas em favor da compreensão das construções culturais, bem como o modo como o capitalismo atual se relaciona de modo indissociável com as opressões sexuais e de gênero. Buscou-se a catarse e a reflexão sobre a volta a prática social final, desta vez instrumentalizados pela abordagem teórica, para que pudessem ter condições de atuar na prática social de maneira mais crítica.

Partindo da preocupação central que foi trabalhar com conceitos e saberes teóricos sobre o tema, foram adotadas diversas estratégias durante as aulas, na tentativa de transpor da melhor maneira possível o conteúdo selecionado. A maioria das aulas foi ministrada com

conteúdo expositivo e dialogado por meio de slides, sendo utilizado também ferramentas como documentários, vídeos de youtubers, a série Handmaid's Tale, matérias e gráficos de jornais, o quiz online kahoot e a produção da história em quadrinhos por meio do site Pixton.

Levando em conta que esta SD tem uma abordagem crítica, que busca a transformação de discursos e práticas sociais baseadas na violência e discriminação, aconselha-se que outras propostas de práticas educativas que tenham objetivo semelhante estejam embasadas teoricamente por uma concepção de educação que seja também crítica e transformadora e que analise o papel da escola enquanto transformadora dessas estruturas sociais opressivas.

Quanto aos recursos metodológicos, aconselha-se que os educadores busquem promover a sua diversificação, na tentativa de despertar o interesse dos alunos e promover da melhor maneira possível a transposição dos conceitos teóricos e científicos, indispensáveis para a compreensão embasada sobre o tema de uma maneira mais leve, atrativa e engajadora.

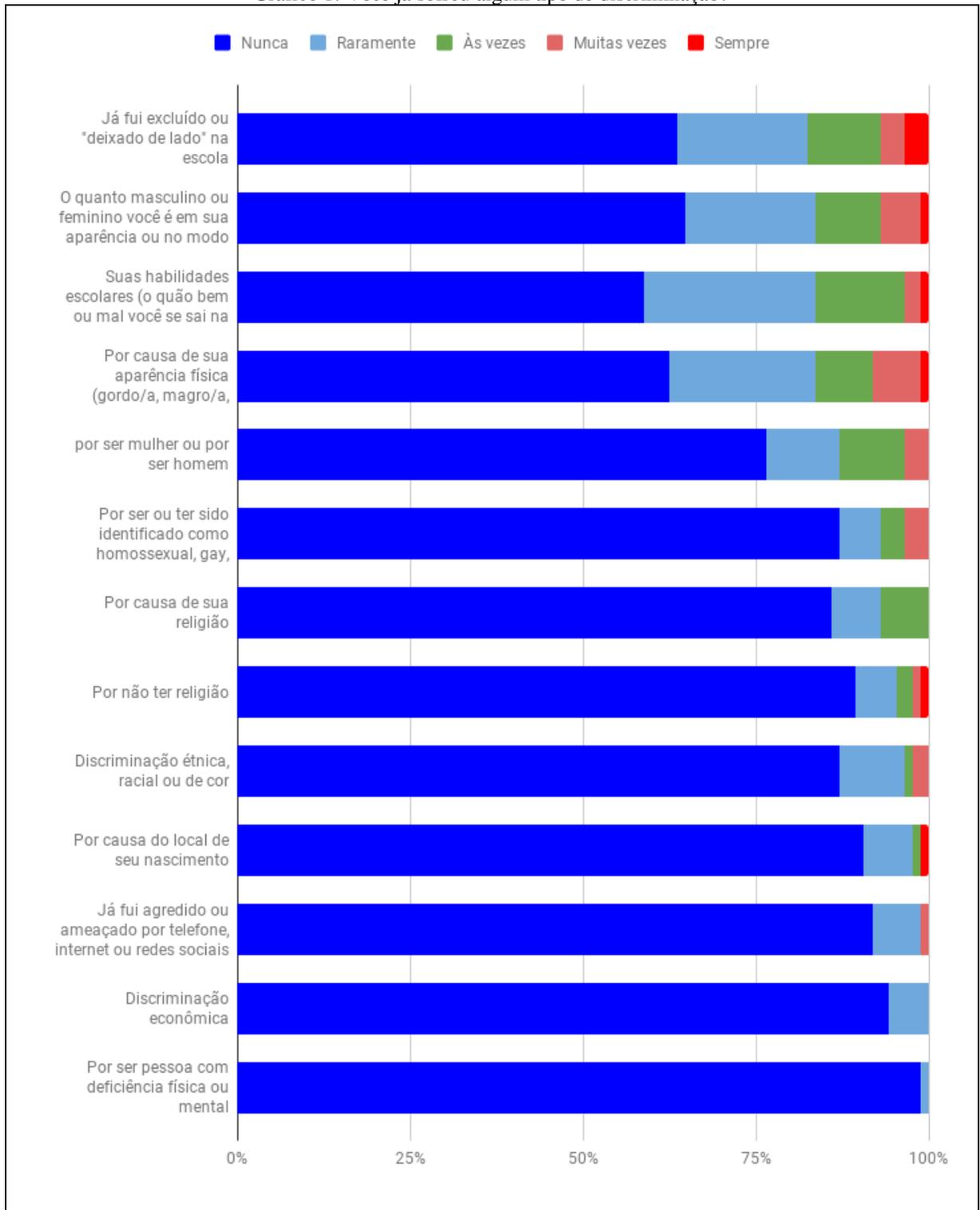
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 CENÁRIO INICIAL: OCORRÊNCIA DE COMENTÁRIOS E SITUAÇÕES DISCRIMINATÓRIAS

Serão apresentados a seguir os resultados obtidos por meio das respostas do questionário inicial, que teve como um de seus objetivos identificar qual o cenário existente naquelas turmas referente ao grau de ocorrência de comentários considerados discriminatórios (voltados a si mesmo ou a outras pessoas) e o grau de ocorrência de situações nas quais os alunos se sentiram pessoalmente discriminados. O questionário inicial foi respondido como a primeira atividade da SD, e obteve 85 respostas entre o total de 88 alunos das três turmas.

Ao serem questionados se já sofreram algum tipo de discriminação no IFSP, estes foram os resultados:

Gráfico 1: Você já sofreu algum tipo de discriminação?



Fonte: próprio autor

A tabela 04 exibe os percentuais de ocorrência para cada categoria de discriminação do questionário. Na última coluna, chamada “soma 3+4+5” é exibido o percentual se somarmos as respostas “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”. Tal soma é útil para tentar

ordenar quais são as discriminações mais recorrentes. A ordenação da tabela é feita a partir desta soma:

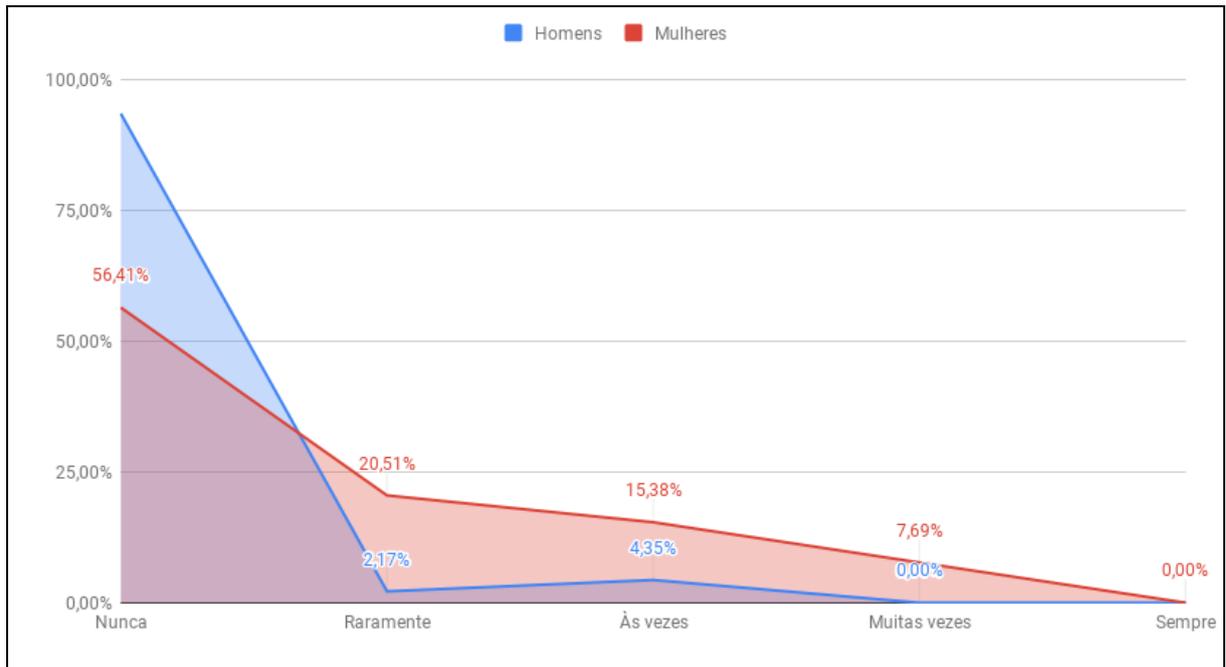
Tabela 4: Você já sofreu algum tipo de discriminação?

	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Muitas vezes	5. Sempre	Total	Soma 3+4+5
Já fui excluído ou "deixado de lado" na escola	63,53%	18,82%	10,59%	3,53%	3,53%	100%	17,65%
O quanto masculino ou feminino você é em sua aparência ou no modo como você age	64,71%	18,82%	9,41%	5,88%	1,18%	100%	16,47%
Suas habilidades escolares (o quanto bem ou mal você se sai na escola)	58,82%	24,71%	12,94%	2,35%	1,18%	100%	16,47%
Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a etc.)	62,35%	21,18%	8,24%	7,06%	1,18%	100%	16,47%
por ser mulher ou por ser homem	76,47%	10,59%	9,41%	3,53%	0,00%	100%	12,94%
Por ser ou ter sido identificado como homossexual, gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual	87,06%	5,88%	3,53%	3,53%	0,00%	100%	7,06%
Por causa de sua religião	85,88%	7,06%	7,06%	0,00%	0,00%	100%	7,06%
Por não ter religião	89,41%	5,88%	2,35%	1,18%	1,18%	100%	4,71%
Discriminação étnica, racial ou de cor	87,06%	9,41%	1,18%	2,35%	0,00%	100%	3,53%
Por causa do local de seu nascimento	90,59%	7,06%	1,18%	0,00%	1,18%	100%	2,35%
Já fui agredido ou ameaçado por telefone, internet ou redes sociais por membros da escola	91,76%	7,06%	0,00%	1,18%	0,00%	100%	1,18%
Discriminação econômica	94,12%	5,88%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	0,00%
Por ser pessoa com deficiência física ou mental	98,82%	1,18%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	0,00%

Fonte: próprio autor

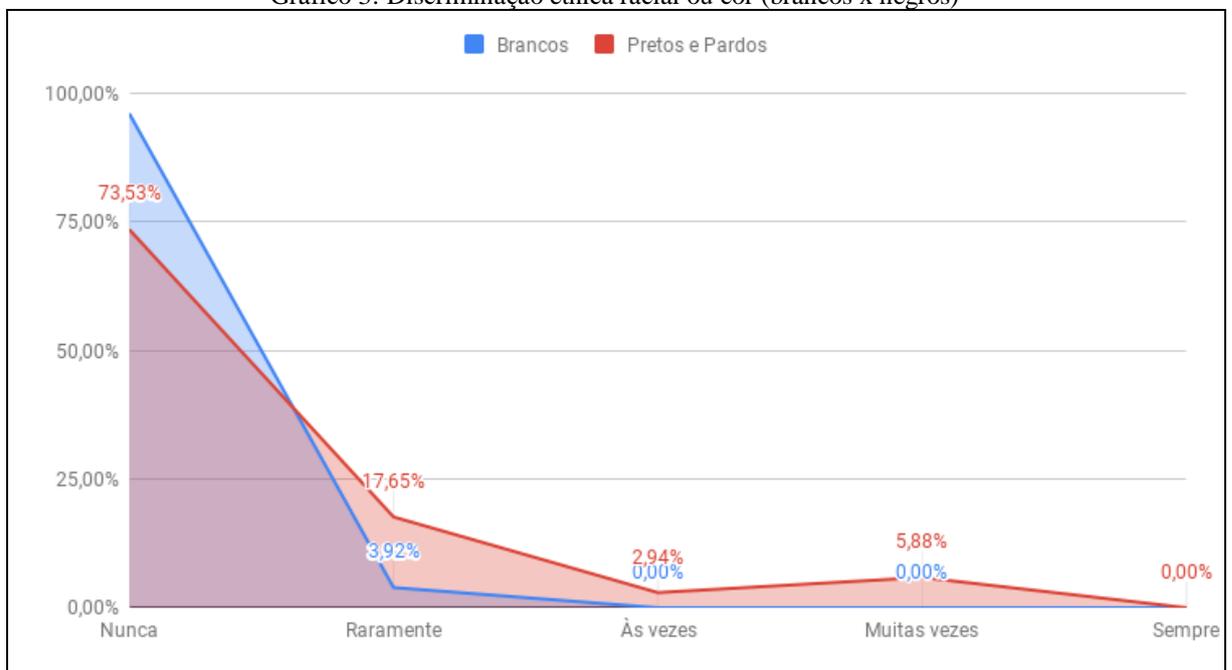
Levando em consideração que a discriminação na categoria “por ser mulher ou por ser homem” e na categoria “Discriminação étnica, racial ou de cor” poderia ter um percentual mais baixo, devido a no caso da discriminação por ser mulher e homem, os homens, que normalmente não sofrem este tipo de discriminação, estarem somados às mulheres e na discriminação étnica, racial ou de cor, os brancos estarem associados aos negros, esses são os gráficos para essas duas categorias, separando homens de mulheres em uma categoria e brancos de pretos e pardos na outra.

Gráfico 2: Discriminação de gênero (homens x mulheres)



Fonte: próprio autor

Gráfico 3: Discriminação étnica racial ou cor (brancos x negros)



Fonte: próprio autor

A análise dos dados referentes a identificação por parte dos alunos da ocorrência de situações de discriminação direcionadas a si próprios, considerando a soma das respostas “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre” mostra que as categorias nas quais houve mais casos, com

percentuais variando entre 16% e 17% foram: “Já fui excluído ou deixado de lado na escola”, “O quanto masculino ou feminino você é em sua aparência ou no modo como você age”, “Suas habilidades escolares (o quão bem ou mal você se sai na escola)” e “Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a etc.)”. Um pouco mais abaixo, com 12,94% temos “por ser mulher ou por ser homem”. No entanto, ao separarmos os alunos em homens e mulheres, dos 85 alunos respondentes temos 46 homens e 39 mulheres. Considerando para esta categoria apenas as respostas das mulheres temos o percentual de 23,08% de respostas “às vezes, muitas vezes e sempre” somadas, o que tornaria este o maior percentual entre as categorias perguntadas.

O percentual de 3,93% na categoria “discriminação étnica, racial ou de cor” saltaria para 8,82% se fossem consideradas as respostas apenas de negros e pardos, com 34 alunos pretos e pardos e 51 alunos brancos.

Os dados mostram que, de modo geral, não há um percentual extremamente elevado de alunos que afirmem ter sofrido pessoalmente discriminação, com o percentual mais alto de respostas “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre” somadas de 17,65% na categoria “já fui excluído ou "deixado de lado" na escola”. Dentre as situações de discriminação vivenciadas pelos alunos, as relativas a questões de gênero e sexualidade ocupam posições de destaque, com a categoria “O quanto masculino ou feminino você é em sua aparência ou no modo como você age” com percentual de 16,47%. Esta questão busca identificar não discriminações diretamente relacionadas à orientação sexual, mas sim a maneira como o gênero, as características consideradas masculinas ou femininas, são expressas pelos alunos, independentemente da orientação sexual.

A categoria “por ser mulher ou por ser homem” também se destaca, com 12,94% de respostas “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre” somadas e 23,08% se considerarmos apenas as alunas mulheres. A hipótese inicial que as mulheres inseridas em cursos tidos como de perfil masculino (mecatrônica e redes) relatariam mais situações de discriminação por gênero acabou não podendo ser comprovada, pois embora 40% das alunas do curso da área de mecatrônica relatem já terem sido discriminadas “por ser mulher ou por ser homem” às vezes”, “muitas vezes” ou “sempre”, a maior quantidade entre os três cursos, este percentual é de 0% no curso de redes, no qual todas as alunas relataram nunca terem sofrido tal discriminação. O percentual no curso de química, mais atribuído ao público feminino foi de 28%.

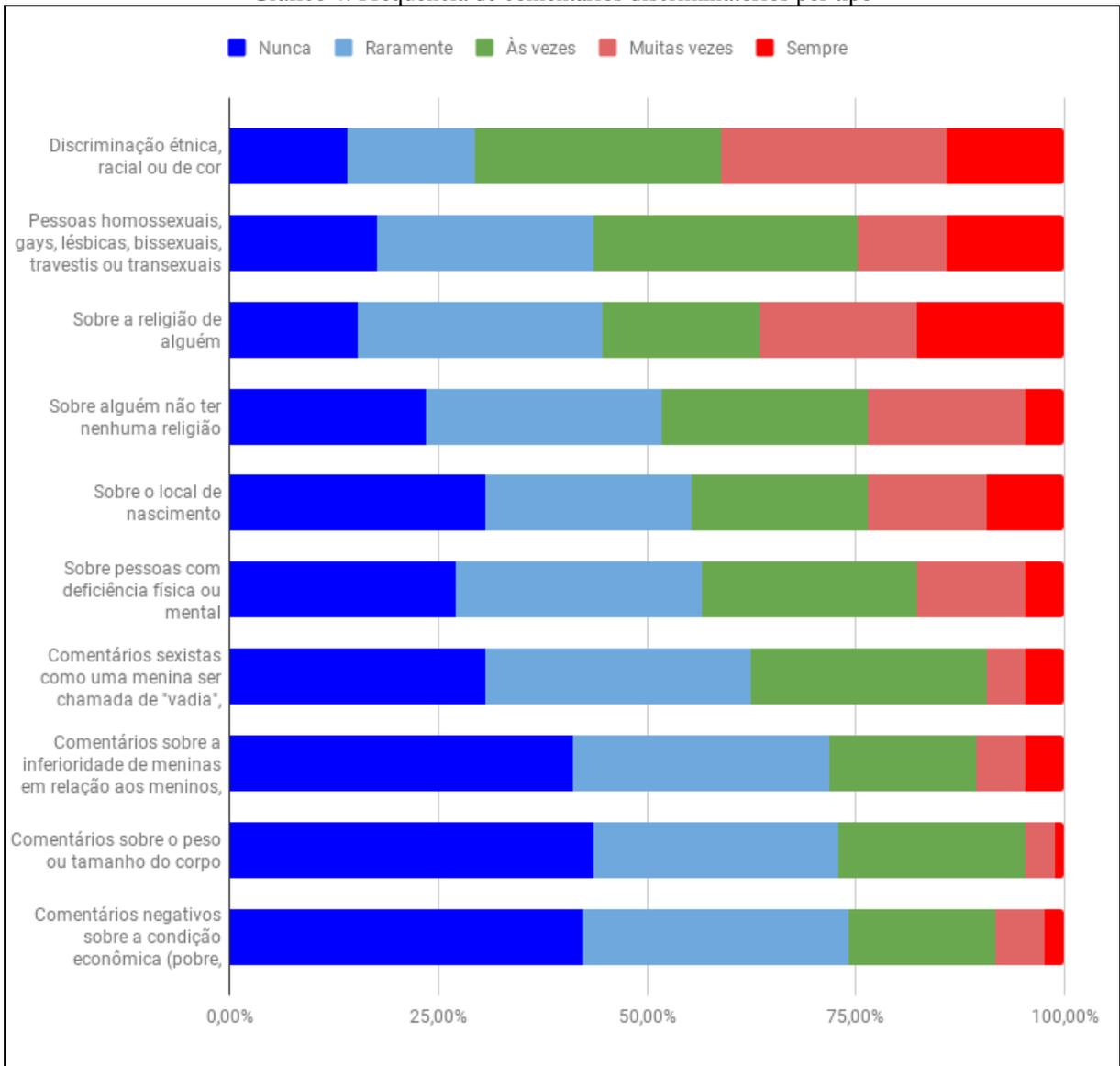
Tabela 5: Discriminação de gênero por turma

Discriminação de gênero (por ser mulher)			Discriminação de gênero (por ser mulher)			Discriminação de gênero (por ser mulher)		
MECATRÔNICA			REDES			QUÍMICA		
	Alunas	%		Alunas	%		Alunas	%
Nunca	0	0,00%	Nunca	9	100,00%	Nunca	13	52,00%
Raramente	3	60,00%	Raramente	0	0,00%	Raramente	5	20,00%
Às vezes	1	20,00%	Às vezes	0	0,00%	Às vezes	5	20,00%
Muitas vezes	1	20,00%	Muitas vezes	0	0,00%	Muitas vezes	2	8,00%
Sempre	0	0,00%	Sempre	0	0,00%	Sempre	0	0,00%
TOTAL	5	100,00%	TOTAL	9	100,00%	TOTAL	25	100,00%
Soma às vezes	2	40,00%	Soma às vezes	0	0,00%	Soma às vezes	7	28,00%
muitas vezes e			muitas vezes e			muitas vezes e		
sempre			sempre			sempre		

Fonte: próprio autor

Quando a pergunta deixa de ser “Você já sofreu algum tipo de discriminação no IFSP?” e passa a ser “Com que frequência você ouve no IFSP comentários feitos de modo discriminatório ou negativo, dirigidos a você ou outras pessoas, sobre os seguintes temas” temos os seguintes resultados:

Gráfico 4: Frequência de comentários discriminatórios por tipo



Fonte: próprio autor

Tabela 6: Frequência de comentários discriminatórios por tipo

Com que frequência você ouviu no IFSP comentários feitos de modo discriminatório ou negativo, dirigidos a você ou outras pessoas, sobre os seguintes temas (em %)							
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total	Soma 3+4+5
Discriminação étnica, racial ou de cor	14,12%	15,29%	29,41%	27,06%	14,12%	100,00%	70,59%
Pessoas homossexuais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis ou transexuais	17,65%	25,88%	31,76%	10,59%	14,12%	100,00%	56,47%
Sobre a religião de alguém	15,29%	29,41%	18,82%	18,82%	17,65%	100,00%	55,29%
Sobre alguém não ter nenhuma religião	23,53%	28,24%	24,71%	18,82%	4,71%	100,00%	48,24%
Sobre o local de nascimento	30,59%	24,71%	21,18%	14,12%	9,41%	100,00%	44,71%
Sobre pessoas com deficiência física ou mental	27,06%	29,41%	25,88%	12,94%	4,71%	100,00%	43,53%
Comentários sexistas como uma menina ser chamada de "vadia", "vagabunda". "galinha"	30,59%	31,76%	28,24%	4,71%	4,71%	100,00%	37,65%
Comentários sobre a inferioridade de meninas em relação aos meninos, sua inteligência ou capacidade	41,18%	30,59%	17,65%	5,88%	4,71%	100,00%	28,24%
Comentários sobre o peso ou tamanho do corpo	43,53%	29,41%	22,35%	3,53%	1,18%	100,00%	27,06%
Comentários negativos sobre a condição econômica (pobre, favelado)	42,35%	31,76%	17,65%	5,88%	2,35%	100,00%	25,88%

Fonte: próprio autor

Verifica-se então um nível muito mais elevado de respostas “às vezes, muitas vezes ou sempre” do que quando a pergunta era direcionada a experiência sofrida pessoalmente. Comentários discriminatórios sobre etnia, raça ou cor são os mais frequentes com 70,59%. Comentários sobre orientação sexual tem o segundo maior percentual, com 56,47%, comentários sexistas como uma menina ser chamada de "vadia", "vagabunda". "galinha" com 37,65% e sobre a inferioridade feminina com 28,24%.

Chama a atenção o elevado percentual de comentários discriminatórios em geral, com índices expressivos, com destaque para os relacionados a questões de gênero e sexualidade. Destaca-se também comentários discriminatórios sobre etnia raça e cor serem os mais

frequentes sendo que quando foi perguntado se o aluno já havia sofrido esse tipo de discriminação, entre os alunos que se declararam negros e pardos esse percentual foi de apenas 8,82%. Fenômeno este que também se observa na diferença entre os comentários discriminatórios direcionados a questões sobre o gênero feminino e a quantidade de alunas mulheres que afirmaram já ter sofrido discriminação de gênero.

Observou-se que os alunos são capazes de identificar o caráter discriminatório e negativo dos comentários, porém quando é medido se eles identificam a transposição desse discurso existente no contexto escolar para situações pessoais de identificação de discriminação esse percentual cai drasticamente. Uma das possibilidades explicativas deste fenômeno é a normalização do discurso discriminatório no contexto escolar, reconhecendo a existência deste discurso, mas não identificando nele força ou gravidade suficiente para se tornar uma discriminação pessoal. O discurso então passa a ser visto como “brincadeira”, “zoação” relativizando e diminuindo sua carga ofensiva. Neste questionário inicial foi deixado um campo para comentários, e alguns dos comentários corroboram esta percepção, conforme verifica-se a seguir:

A questão da discriminação é complicada, pois tem muitas brincadeiras com esses assuntos e é difícil diferenciar até onde é brincadeira ou não às vezes, e também às vezes a discriminação é tão sutil que passa despercebida, por exemplo, tem um técnico responsável pela indústria que sempre fica mais no pé das meninas, parece que a gente não sabe fazer nada direito e ele se mete em tudo, e com os meninos ocorre bem menos. Mas por ser meio o jeito dele a diferença de tratamento passa quase despercebida (ALUNO A29).

“Não considero nenhuma das "discriminações" feitas contra mim como ofensivas ou excludentes, ou melhor, não considero ou acho que se encaixam na minha definição de discriminação, pois nenhuma delas me causou algum dano físico ou psicológico.” (ALUNO A30).

O preconceito no Brasil está escondido em ‘brincadeiras’ (ALUNO A2).

Retornando à introdução deste trabalho, na qual na justificativa e identificação do problema de pesquisa se levantava a questão das pesquisas que evidenciavam a instituição escolar como um ambiente de produção e reprodução de discursos e práticas violentas e discriminatórias em relação a questões de gênero e sexualidade, observou-se que no contexto escolar pesquisado também pode se identificar este fenômeno. Essas situações, no entanto, tendem a ser normalizadas, passando a fazer parte do cotidiano e não sendo capazes de gerar identificação com situações pessoais de discriminação. Trata-se de uma violência perpetrada duas vezes, a primeira em sua ocorrência e a segunda em sua negação por parte daqueles que

são suas próprias vítimas. Utilizando-se da famosa frase de Marx no livro 18 de brumário de Luís Bonaparte e com uma alta carga de licença poética, poderíamos afirmar que esta violência se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao abordar situações de opressão e desumanização, afirma que a violência dos opressores causa não apenas a desumanização de seu alvo, sua vítima, mas também a de si próprio, enquanto opressor. Ambos sofrem da privação da vocação humana, a de ser mais, vivenciando a sua distorção, a do ser menos. Esta negação da humanidade em ambos não é destino final da história dos homens, mas sim possibilidade para que os oprimidos possam empreender a luta e restaurar a humanidade de ambos, efetivando a vocação humana de ser mais (FREIRE, 2005).

Sobre a introjeção nos oprimidos da consciência opressora e a necessidade da luta para a restauração da humanidade, Freire (2005) afirma:

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios.

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada.

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 2005, p.19).

Percebe-se que a escola reflete a caracterização da sociedade brasileira permeada por preconceitos de raça, gênero, sexuais entre outros. Os discursos discriminatórios foram

identificados e mais do que isso, identificou-se também movimentos de internalização e normalização desses discursos e práticas. A questão que surge é se a escola estaria funcionando apenas na perspectiva da reprodução destas estruturas sociais opressoras ou se poderia também atuar na perspectiva de sua desestabilização.

Para ajudar na resposta a esta questão, o conceito de habitus proposto por Pierre Bourdieu é elucidativo, na medida em que busca compreender a maneira que se dá a mediação entre o individual e o social, a realidade exterior e a realidade individual e subjetiva, a maneira como as estruturas sociais podem nos condicionar e as possibilidades de ruptura. Ao analisar o conceito de habitus em Bourdieu, Setton (2002) afirma:

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria habitus implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O habitus é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.

A relação de interdependência entre o conceito de habitus e campo é condição para seu pleno entendimento (Bourdieu, 1992, p. 102). Ou seja, a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre habitus individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um habitus e as pressões e estímulos de uma conjuntura. (SETTON, 2002, p.63-64).

Para Bourdieu o ajustamento entre habitus e campo é apenas uma das possibilidades existentes e não a única, ainda que seja a mais frequente. Esse sistema de disposições não é uma mera transferência dos condicionantes sociais da família, escola, trabalho, amigos ou cultura de massa, sendo sedimentado e imutável, mas sim, assemelha-se a um repositório de predisposições incorporadas que são colocadas em prática a partir dos estímulos conjunturais de um campo (SETTON, 2002).

Desse modo, ações escolares desestabilizadoras dos discursos e práticas sociais de opressão poderiam contribuir para a construção de novas representações individuais e subjetivas. Sobre essa relação dialética entre as estruturas sociais e as disposições individuais, na perspectiva do pensamento de Bourdieu, Setton (2002) afirma:

Ou seja, as ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva. Enfim, o conceito de habitus não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história.

A total coerência, ou melhor, a total reprodução das estruturas, não é uma perspectiva contemplada pelo habitus. O princípio que funda o conceito é o da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos habitus individuais. (SETTON, 2002, p.65-66).

5.2 IMPACTO DA SD: O ANTES E O DEPOIS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos antes e depois da aplicação da SD. Conforme descrito na seção referente à metodologia, foi utilizado um questionário que continha dez afirmações, sendo solicitado que os alunos respondessem a elas em uma escala de cinco pontos (concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). O procedimento metodológico de classificar cada resposta em uma escala de -2 a +2, conforme o grau de aproximação da resposta com o desejável para os fins desta SD também já foi explicitado no capítulo referente à metodologia. A tabela 07 apresenta o saldo de cada aluno, antes e depois da aplicação da SD. Considerando as dez afirmações, o saldo total por aluno poderia variar em uma escala de -20 até +20. Para os fins de análise dos resultados, os alunos foram classificados em três grupos, considerando a soma que obtiveram no início da SD de toda a pontuação de suas respostas. Os grupos foram classificados da seguinte maneira: Grupo A (saldo entre 16 a 20), Grupo B (saldo entre 11 a 15), Grupo C (saldo entre -1 a 10). Procedendo com esta classificação é possível analisar o impacto da SD em recortes específicos, levando em conta alunos que já se aproximavam muito das respostas consideradas desejáveis, até aqueles que se distanciavam delas. Os resultados, ordenados pelo saldo total antes do início da SD, foram:

Tabela 7: Saldo antes e depois da sequência didática

LEGENDA	
	GRUPO A (DE 16 A 20)
	GRUPO B (DE 11 A 15)
	GRUPO C (DE -1 A 10)

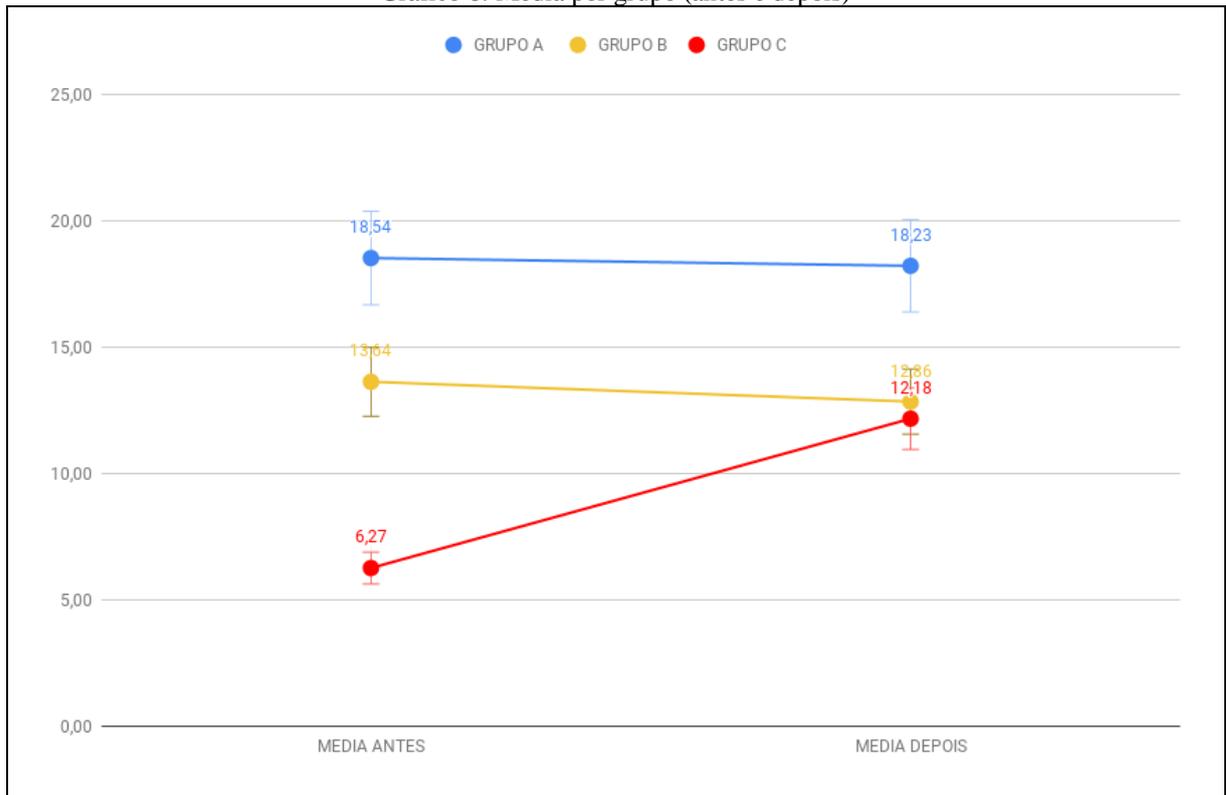
ALUNOS	SALDO ANTES SD	SALDO DEPOIS SD	DIFERENÇA
A1	20	20	0
A2	20	20	0
A3	20	19	-1
A4	20	20	0
A5	20	20	0
A6	20	19	-1
A7	20	20	0
A8	20	20	0
A9	20	20	0
A10	20	19	-1
A11	20	20	0
A12	20	19	-1
A13	20	20	0
A14	20	20	0
A15	19	19	0
A16	19	18	-1
A17	19	19	0
A18	19	19	0
A19	19	20	1
A20	19	19	0
A21	19	20	1
A22	18	19	1
A23	18	18	0
A24	18	14	-4
A25	18	15	-3
A26	18	16	-2
A27	18	18	0
A28	18	16	-2
A29	17	16	-1
A30	17	20	3
A31	17	13	-4
A32	17	19	2
A33	17	20	3
A34	17	18	1

A35	17	10	-7
A36	17	16	-1
A37	16	19	3
A38	16	20	4
A39	16	14	-2
A40	15	14	-1
A41	15	18	3
A42	15	17	2
A43	15	10	-5
A44	15	15	0
A45	15	11	-4
A46	14	5	-9
A47	14	19	5
A48	13	8	-5
A49	13	8	-5
A50	12	20	8
A51	12	15	3
A52	12	2	-10
A53	11	18	7
A54	10	10	0
A55	10	18	8
A56	10	13	3
A57	10	13	3
A58	9	17	8
A59	7	16	9
A60	7	14	7
A61	5	-5	-10
A62	3	4	1
A63	-1	14	15
A64	-1	20	21

Fonte: próprio autor

O gráfico 05 retrata a evolução da pontuação dos alunos antes e depois da SD. Os pontos azuis representando seu saldo anterior e os vermelhos o saldo posterior.

Gráfico 6: Média por grupo (antes e depois)



Fonte: próprio autor

Observa-se que o maior aumento nas pontuações ocorreu no grupo C, que tinha pontuação inicial entre -1 e 10. Neste grupo a média saltou de 6,27 para 12,18. A análise desta evolução pela média geral pode esconder, porém, os movimentos individuais de cada aluno dentro deste grupo. Chama a atenção variações como a do aluno A64, com pontuação inicial de -1 e final de 20, sendo a maior variação entre todos os alunos analisados. Outras variações individuais neste grupo possuem saldo positivo de 15, 9 ou 8 pontos, também se destacando. Observa-se que a evolução neste grupo ocorreu com praticamente todos os alunos, sendo exceções o aluno A54 que não variou sua pontuação e o aluno A61 que caiu 10 pontos.

O grupo B, que concentra alunos com pontuação inicial entre 11 e 15, apresentou em sua pontuação média, trajetória negativa, indo de 13,64 para 12,86. A queda da média geral não foi tão grande, mas ela se deu não com a estabilidade das pontuações individuais, mas sim com a neutralização entre alunos que aumentaram suas pontuações e alunos que diminuiram, conforme a análise do gráfico 5 evidencia. A maior variação individual entre antes e depois foi a queda da pontuação do aluno A52 de 12 para 2, sendo que neste grupo as variações individuais são menos amplas do que as verificadas no grupo C.

O grupo A, que concentra alunos com pontuação inicial entre 16 e 20, apresentou em sua pontuação média, trajetória levemente negativa, indo de 18,54 para 18,23. Entre os alunos

com pontuação inicial entre 19 e 20 pontos a variação foi baixa, de um ponto, já entre os demais alunos do grupo houve alguns acréscimos sendo compensados por alguns decréscimos.

O que podemos identificar na análise dos resultados é que considerando todos os alunos, houve discreta melhora na média geral após a aplicação da SD, com a média de todos os 64 alunos indo de 15,35 para 16,01. Porém, a análise dos fenômenos por grupos ou indivíduos pode nos fornecer melhores conclusões sobre o impacto das atividades desenvolvidas.

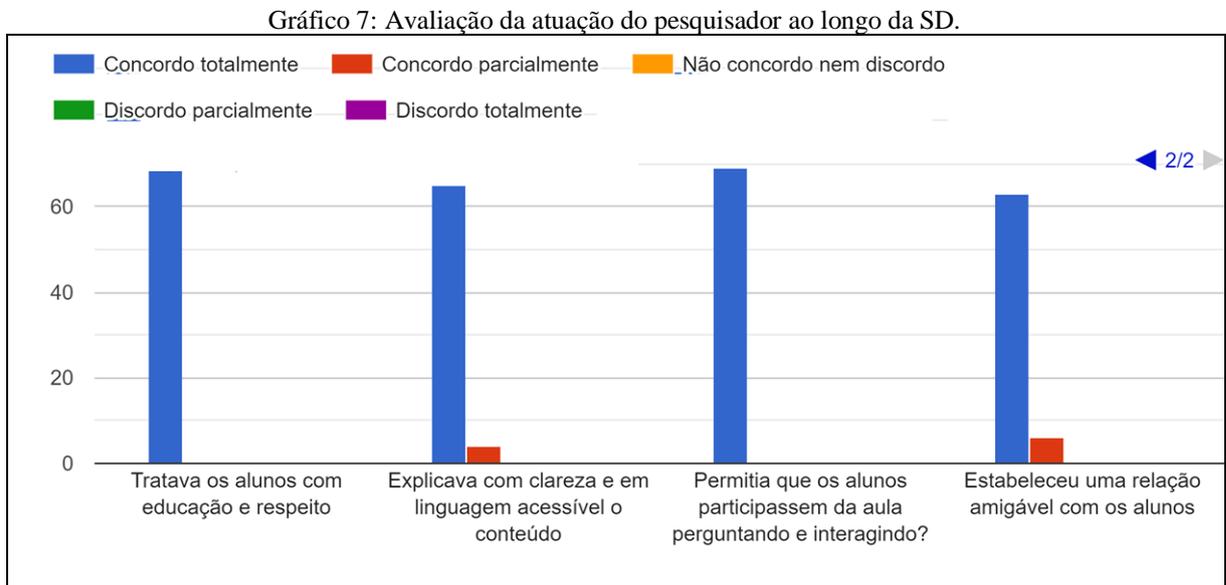
O maior incremento ocorreu no grupo C, com as menores notas iniciais, o que sugere que a SD desenvolvida foi capaz de modificar opiniões de maneira mais eficaz nesta parcela dos alunos. Uma hipótese explicativa para este resultado seria que a mediação escolar promovida foi capaz de desconstruir concepções mais preconceituosas e discriminatórias existentes, sendo capaz de sensibilizar e modificar os que se encontravam em pontuações iniciais mais baixas. Cabe ressaltar que o questionário inicial foi respondido presencialmente, em laboratório de informática, e o final foi respondido após o término das aulas, quando os alunos já concluíram o ensino médio, sem presença física do pesquisador, o que diminui a possibilidade de resultados positivos neste grupo serem atribuídos a um sentimento de obrigação em agradar o pesquisador, visto que seria mais fácil isso ocorrer no questionário inicial que foi observado pelo pesquisador, do que no final, quando a maioria dos alunos já não possuía vínculo com a escola.

Nos grupos A e B as médias não se alteraram muito, e a análise da trajetória revela alguns ganhos sendo neutralizados por algumas perdas. O resultado evidencia que dos 53 alunos dos dois grupos somados, houve melhoria em 15 casos, piora em 21 e estabilidade em 17 deles, sendo a maioria desta estabilidade oriunda de alunos com pontuação elevada, entre 19 e 20 pontos iniciais.

Observa-se que a SD desenvolvida foi capaz de melhorar a pontuação de parcela considerável dos alunos dos grupos A e B, evidenciando que ela também produziu certo efeito positivo nesta parcela. Chama a atenção, porém, algumas quedas que tivemos nestes grupos, algumas delas muito expressivas, como a do aluno A35 que foi de 17 para 10 ou a do aluno A52 que foi de 12 para 2.

A explicação do motivo dessas quedas necessitaria voltar a campo em novos estudos, mas uma hipótese seria que a aplicação da SD tenha tido efeito negativo, diminuindo a pontuação. Porém, as respostas às perguntas que avaliaram quais as opiniões dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, obteve como resultado, em sua maioria, avaliação positiva, o que

não parece indicar ser esta a causa da queda de pontuação. A seguir são apresentados alguns resultados referentes a avaliação da SD pelos alunos. O gráfico 7 apresenta a avaliação do trabalho do pesquisador.

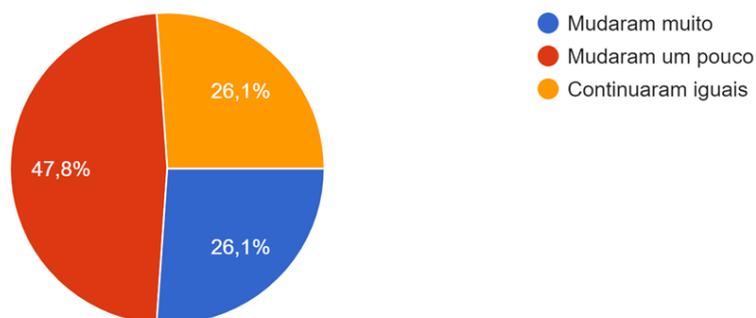


Fonte: próprio autor

O gráfico 8 compara a mudança de concepções e ideias sobre os temas abordados na SD, antes e depois de sua implementação, e mostra que para 26,1% dos alunos as ideias e concepções “mudaram muito” e para 47,8% mudaram um pouco, o que totalizaria o percentual de 73,9% de alunos que afirmaram que as ideias e concepções mudaram em alguma medida, após o desenvolvimento da SD.

Gráfico 8: Mudança de ideias e concepções

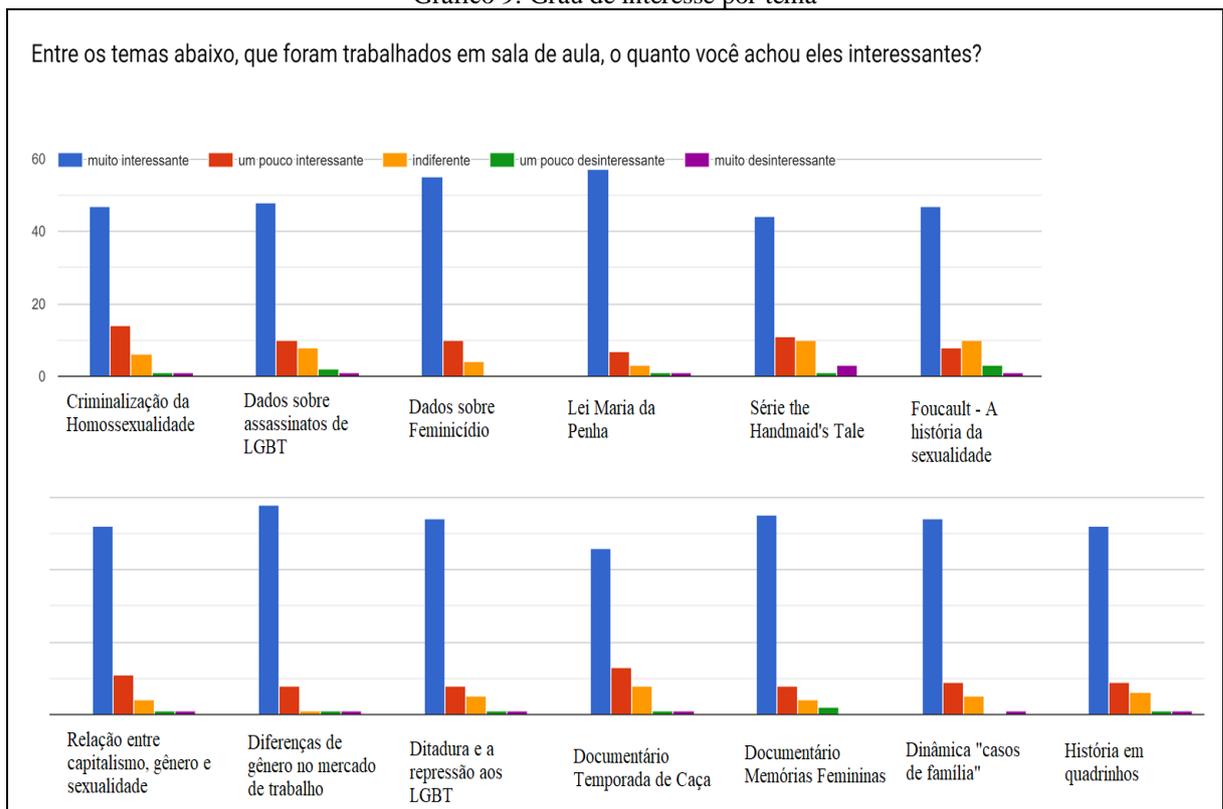
Comparando as suas concepções e ideias antes e depois do desenvolvimento das aulas em relação aos temas que foram abordados, você considera que essas concepções e ideias



Fonte: próprio autor

O gráfico 9 mostra o quanto os alunos avaliaram como interessantes os temas abordados na SD e os resultados mostram que para todos os temas houve o predomínio da avaliação “muito interessante”.

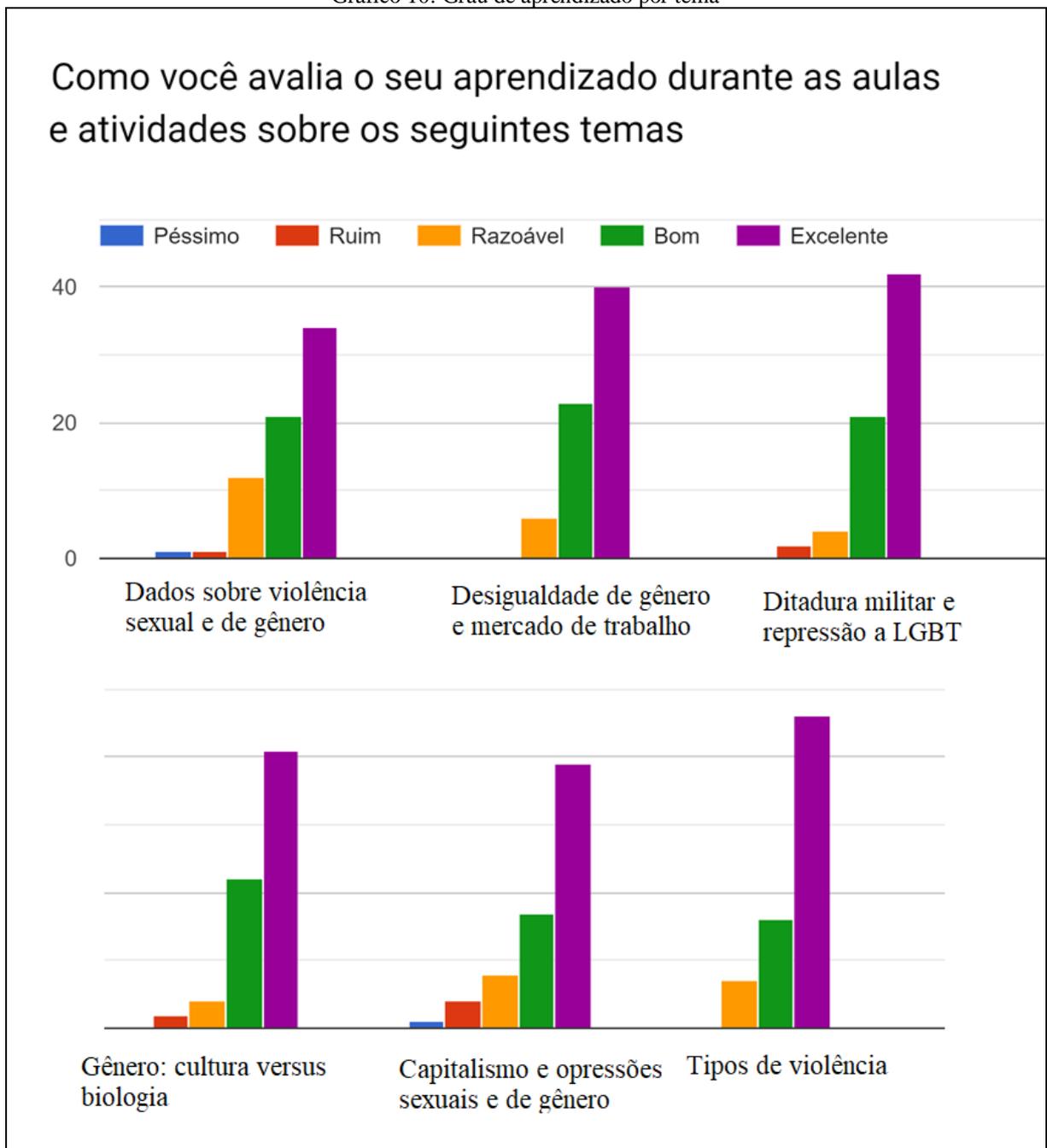
Gráfico 9: Grau de interesse por tema



Fonte: próprio autor

O gráfico 10 mostra como os alunos avaliaram seu grau de aprendizado sobre os temas abordados na SD e os resultados mostram o predomínio das avaliações “excelente” e “bom” para todos os temas perguntados.

Gráfico 10: Grau de aprendizado por tema



Fonte: próprio autor

O gráfico 11 mostra como os alunos avaliaram o seu grau de participação nas atividades da SD, em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nenhuma participação e 5 muita participação. Os resultados mostram o predomínio do grau de avaliação 4 (49,3%), seguida da avaliação 5 (29%). A soma das avaliações 4 e 5 somam 78,3%, o que mostra a autoavaliação de alto nível de participação por parte dos alunos.

Gráfico 11: Grau de participação dos alunos



Fonte: próprio autor

A análise dos dados referentes à avaliação da SD e da aprendizagem ocorrida mostra que a avaliação do pesquisador que ministrava as aulas foi em sua maioria positiva, com os alunos considerando que a explicação foi clara e objetiva e que havia uma relação amigável entre professor e alunos. Quando questionados o quanto acharam os assuntos abordados interessantes, em todas as categorias a resposta “muito interessante” se destaca, superando as demais avaliações por larga margem. A autoavaliação do grau de aprendizado desenvolvido mostra o predomínio de respostas excelente e bom em todos os assuntos. A autoavaliação do grau de participação durante as aulas também mostra o predomínio de altos graus de participação, com predomínio de respostas 4 e 5.

Considerando que, de modo geral, os alunos avaliaram positivamente a SD, considerando os assuntos tratados nela interessantes e o grau de aprendizagem como bom, as quedas na pontuação verificada na análise das dez afirmações pode não ser explicada pelas atividades desenvolvidas na SD, mas sim a outros fatores ocorridos para além dela.

Durante o período de aplicação da SD, o segundo semestre de 2018, as questões de gênero e sexualidade estavam sendo discutidas não somente no âmbito da SD, mas sim ocupando espaço de destaque no debate nacional, devido ao período de campanha eleitoral, no qual questões como “kit gay”, “ideologia de gênero”, o movimento escola sem partido, o

movimento “ele não”, além de intenso debate em redes sociais ocorria, o que pode ter influenciado a maneira como os alunos se posicionavam frente às questões avaliadas no questionário.

Cabe ressaltar que a maneira como a discussão sobre a temática de gênero e sexualidade ocorria na sociedade, potencializada pelo período eleitoral, não era um debate qualificado, baseado em evidências, dados e observações criteriosas e metódicas. Pelo contrário, tratou-se de um debate raso e oportunista, permeado de notícias falsas e manipuladas, visando não uma melhor compreensão sobre a temática, mas sim a manipulação de medos e preconceitos presentes no seio social para benefícios políticos. O apelo não era à esfera racional, mas sim emocional, dados importavam menos do que narrativas que se adaptavam aos objetivos eleitorais. Enquanto a discussão sobre a temática desenvolvida na SD buscava-se pautar no conhecimento científico, com dados e evidências sérias e verificadas, em outros setores da sociedade ocorria verdadeiro bombardeio de abordagens pautadas em manipulação das emoções e dados falsos.

Analisando a maneira como o discurso moralista foi sendo utilizado de forma política nos tempos recentes e seu impacto na população jovem, Bulgarelli (2018) afirma:

O caráter apelativo destas tensões em torno das moralidades – ou, antes, de perspectivas moralizantes – tem estimulado o surgimento de candidatos que ganham notoriedade por posicionamentos não apenas anti-LGBTI e antifeminista. Trata-se, a bem dizer, de uma agenda que disputa estes direitos de modo a promover torções significativas em conceitos como o de gênero, a fim de que ele opere como um mobilizador do medo. Parte importante da projeção midiática e da plataforma política do deputado federal Jair Messias Bolsonaro (PSC-RJ), por exemplo, pode ser avaliada neste sentido. [...]Dentre os seus simpatizantes, chama a atenção a adesão crescente de jovens e adolescentes – refiro-me particularmente à faixa dos treze aos dezessete anos, mas também à faixa dos oito aos treze anos. Muitos desses jovens têm iniciado seu engajamento político pela internet em torno da figura do deputado e presidenciável.

[...]Nesse sentido, é possível afirmar que a agenda anti-LGBTI tem sido tão contrária a tais direitos como o é em relação aos direitos humanos e aos seus defensores. Em nível nacional e em escala global, a ideia de que um consenso mínimo foi construído nas últimas décadas em torno das pautas de direitos humanos alimenta o imaginário daqueles que se sentem injustiçados por viverem em um mundo um pouco menos desigual. É na disputa em torno do próprio sentido da desigualdade, portanto, que se produz um cenário onde o estabelecimento dos direitos humanos teria ido longe demais, desequilibrando o que supostamente parecia equilibrado. Infiltraram-se das instituições estatais à política, do núcleo familiar às mentes das gerações futuras.

Nas mesmas escolas em que estudantes secundaristas lutaram por uma educação de qualidade bastante alinhada às bandeiras dos movimentos LGBTI, feministas e negro, há muitos jovens que não se viram representados pelas ocupações. Não é de se espantar, portanto, que o crescimento da candidatura de Jair Bolsonaro tenha oferecido a muitos desses jovens uma alternativa capaz de fazer experimentar a vida política de maneira rebelde, contestatória e antissistêmica. Até mesmo a noção de opressão passou a ser reinterpretada. Para uma juventude receosa em ser tomada como careta, despolitizada, à margem do curso da história, as representações da

opressão funcionam como um dispositivo não apenas legítimo como também “bacana” de se posicionar politicamente. (BULGARELLI, 2018, p.100-101).

Este embate entre abordagens da instituição escolar e dos demais setores da sociedade nos remete à discussão teórica a respeito das possibilidades e limites da escola na transformação das estruturas sociais. Em *Escola e Democracia*, Saviani (2012) ao analisar como as teorias educacionais entendem o papel da escola e tendo como critério o grau de criticidade e percepção dos condicionantes objetivos, classifica as teorias em não críticas, por considerarem a educação como autônoma em relação aos demais setores sociais e crítico-reprodutivistas, por considerarem a maneira como a educação é condicionada pela sociedade, ou o modo como a estrutura socioeconômica determina as práticas educativas.

Ao sintetizar os posicionamentos dessas duas correntes e analisar as possibilidades da educação articulada com os interesses dos dominados, dos marginalizados, da educação como transformadora da sociedade, Saviani (2012) afirma:

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas. O problema permanece, pois, em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos de escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dominados? Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? [...]Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2012, p.29-30).

Em síntese, conclui-se que a SD desenvolvida obteve resultados favoráveis em relação aos objetivos de conscientizar e reduzir concepções preconceituosas, com destaque para o grupo de alunos com a pontuação inicial mais baixa. Ela foi bem avaliada pelos alunos em relação ao grau de interesse que os assuntos despertavam, em relação ao grau de aprendizagem obtido e grau de participação. Os resultados de alunos que tiveram queda em sua pontuação necessitariam de estudos mais aprofundados para serem devidamente explicados, mas a hipótese de todo o contexto político e social existente na época ter interferido nas opiniões dos alunos sobre os itens avaliados em questionário é uma possibilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As premissas que basearam essa pesquisa foram as de que a escola atua como produtora e reprodutora de discursos e práticas opressivas em relação a gênero e sexualidade e que é possível, considerando as possibilidades e limitações da instituição escolar frente aos condicionantes sociais, atuar nesta realidade, e contribuir para a melhoria destas situações, atuando na perspectiva da formação integral e redução de discriminações e violências.

A análise dos dados referentes ao cenário que os alunos identificaram em relação a discriminações e violências de gênero e sexual apontou um grau relativamente baixo de relatos de discriminação ocorridas pessoalmente com os alunos, porém, um alto grau na identificação de discursos considerados negativos e discriminatórios, sugerindo uma normalização destes discursos e a sua não identificação como situações efetivas e pessoais de discriminação.

A resposta a questão da contribuição da SD aplicada para a redução de concepções que geram discursos e práticas de violência e discriminação sexual e de gênero aponta que houve uma melhora identificada em diversos casos, com alguns alunos melhorando consideravelmente a pontuação nos questionários e especialmente no Grupo C com as notas iniciais mais baixas ocorreu uma melhora mais acentuada.

Verificou-se também os limites que esta SD enfrentou e que envolveram desde questões relativas ao seu desenvolvimento como quais temas poderiam ser abordados, receios relativos a repercussão negativa da comunidade escolar devido ao contexto de medo e desinformação em relação a abordagem do tema na escola como também o bombardeio de discursos relativos à temática oriundos de outros setores sociais como a política e religião. Tal embate de discursos remete às discussões já feitas sobre as possibilidades e limites da escola enquanto promotora de transformações sociais.

Cabe registrar que não foram notadas reações de repulsa ou de impedimento do desenvolvimentos das atividades por parte de alunos ou da comunidade escolar. Notou-se reações às vezes de discordância com o que estava sendo abordado, às vezes sendo verbalizadas nas discussões das atividades e às vezes ficando restrita a expressões faciais, mas tal reação não se efetivou em impedimento das atividades programadas.

Observou-se que, como apontado por Saviani (2012), a escola não atua com total autonomia, sendo capaz de redimir todos os pecados civilizacionais com o poder do conhecimento. Por outro lado, também não é uma instituição imobilizada, incapaz de atuar no

contexto social e promover mudanças. O que se verificou é a caracterização da escola e de suas práticas educativas como inseridas em um contexto material, histórico e dialético, funcionando não de forma isolada de seus condicionantes, mas não sendo por eles determinada de maneira absoluta.

Neste contexto de forte desinformação e discursos não científicos e de dados de violência alarmantes sobre gênero e sexualidade, reiteramos o papel da escola e do professor enquanto uma das poucas instituições na qual o aluno pode ter contato com um debate mais qualificado sobre o tema, pautado em dados e evidências científicas, capazes de contrapor os discursos baseados em senso comum e manipulação de emoções e preconceitos. O que deixa claro a responsabilidade da instituição escolar na promoção deste debate e os prejuízos que a interdição desta temática na escola promove na sociedade, permitindo que os outros setores sociais monopolizem a discussão.

Um dos desafios que se colocam perante a instituição escolar nesta tarefa envolve a falta de formação de professores para trabalhar com a temática em sala de aula, bem como a escassez de materiais e propostas de ações pedagógicas que ilustrem como o assunto pode ser trabalhado. A recente histeria coletiva em relação ao assunto, com movimentos como “escola sem partido” e do “kit gay” tentando interditar um assunto que já possuía muitas barreiras e dificuldades em sua discussão coloca uma fardo a mais no esforço que educadores e agentes públicos comprometidos com a formação integral devem empreender, ao mesmo tempo que evidencia ainda mais a necessidade de sua abordagem e discussão.

Também é necessária a produção de mais pesquisas sobre as questões de gênero e sexualidade e seu diálogo com a educação. O quadro é ainda mais crítico quando analisamos o estudo da temática na perspectiva do materialismo histórico e dialético, procurando analisar a maneira como o capitalismo se relaciona com a produção das identidades e opressões sexuais e de gênero. Algumas pesquisas muito interessantes têm sido feitas sobre estas relações, mas ainda em quantidades pequenas, sendo que se o diálogo entre marxismo, gênero e sexualidade já é escasso, os estudos que analisam as questões de gênero e sexualidade no campo educacional e na perspectiva marxista são mais escassos ainda.

Frente a uma conjuntura de crise do capitalismo, que é estrutural, mas também se torna mais acentuada em momentos específicos, vemos que após décadas de neoliberalismo que diminuíram salários, direitos trabalhistas e sociais, devastando o meio ambiente e promovendo a financeirização da economia, que nos levou a crise mais atual de 2008, estamos em um momento de descrença na democracia liberal. A população tende a rejeitar o establishment e buscar por soluções “fora da caixa”.

Este vácuo de liderança tem sido direcionado por forças conservadoras no fortalecimento de propostas populistas e reacionárias, que propõem soluções fáceis (e falsas) para problemas complexos. Que buscam culpar o que é considerado como “o outro” como a causa dos problemas, seja esse outro o imigrante, o muçulmano, o feminismo ou a pauta LGBT.

A construção de uma proposta alternativa, que responda à crise de liderança e da democracia liberal é urgente. Uma proposta que rejeite a resposta conservadora de mais ódio, nacionalismo e populismo reacionário, mas que também rejeite a resposta do reformismo liberal protagonizada por setores da esquerda “progressista”. É preciso fomentar uma resposta que identifique os problemas enquanto manifestações do capitalismo e do entranhamento em seu DNA da exploração sexual e de gênero. É necessário um feminismo que lute pela libertação de todas as mulheres e não apenas para a subida de algumas mulheres a cargos de CEO, para que possam então promover a exploração de outras mulheres (geralmente negras, pobres ou imigrantes). Um ativismo LGBT que busque não apenas assegurar os direitos ao seu público de reproduzir de maneira mimética a estrutura familiar heterossexual, forjada na transmissão da propriedade privada, mas que busque questionar esses pressupostos, analisando a maneira histórica como o estado e a manutenção da propriedade privada atuaram ativamente para a perpetuação da estrutura familiar heteronormativa e monogâmica, com a consequente opressão a tudo o que se desviasse disso.

Esta pesquisa e a SD desenvolvida nela buscam auxiliar, ainda que minimamente, no esforço de oferecer saídas a essa crise mais recente do capitalismo, com a descrença na democracia, e se contrapor a tentativa de forças conservadoras de exercerem a hegemonia do discurso sobre as respostas em geral e de modo específico as respostas sobre as questões de gênero e sexualidade. É uma proposta de resistência propositiva, que deve ser articulada com tantas outras propostas e atitudes, dentro e fora da escola, para que se dispute o vácuo aberto pela crise atual e pela disposição das pessoas em adotarem “respostas não convencionais”.

Também no campo da EPT é necessário aprofundar o diálogo e produção de estudos que levem em conta as ligações entre gênero e sexualidade e conceitos como trabalho como princípio educativo, formação integral ou omnilateral e currículo integrado. Não se pode propor a transformação social e a emancipação humana mantendo as estruturas de opressão e discriminação de gênero e sexual. Não se trata de tirar o foco da questão de classe, mas sim entender que questões sexuais e de gênero são sobre componentes econômicos, são sobre produção e reprodução sociais, com o capitalismo tendo se apropriado das desigualdades pré

capitalistas, integrando-as em sua engrenagem não como mero acessório, mas componente estrutural.

A luta por uma sociedade mais justa, igualitária e humana, com a educação tendo papel de destaque nesse processo parece cada dia mais difícil frente a um contexto de sufocamento ideológico e financeiro promovido pelos setores sociais de extrema direita e profascistas que assumiram a política nacional. Cabe, porém, refletirmos sobre os limites e potencialidades da escola, e lembrarmos que a história não está dada, não é fatalista, mas sim construída na luta, no conflito e no embate histórico, estando em eterna disputa. Finalizamos com a valiosa contribuição de Freire (2018):

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 2018, p. 96-97).

REFERÊNCIAS

- ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em 24 jul. 2019.
- ARAÚJO, Jatiel Fernandes de. **Kit anti -homofobia proibido pela presidenta Dilma**. 2011. Disponível em: <https://youtu.be/ESftwb6gkyc>. Acesso em 24 jul. 2019.
- ARRUZZA, Cinzia. **Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo**. Outubro, ed. 23, 2015. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf. Acesso em 24 jul. 2019.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BONA JÚNIOR, Aurélio. **O corpo na educação emancipatória da sexualidade: uma análise das iniciativas do governo do Paraná (2008-2009)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. **Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 14 mai. 2018.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 24 jul. 2019.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília, DF: MEC, 1994. (Educação preventiva integral, 2).
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em 24 jul. 2019.
- BRASIL. MEC. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos SECAD, Brasília, DF, SECAD, maio 2007.
- BULGARELLI, Lucas. **Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010**. In: SOLANO, E. G. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CAMPELLO, Ana Margarida; FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009, p. 175-182.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo (SP): Autonomia Literária, 2019.

FIGUEIREDO, Patrícia. **Haddad não criou o “kit gay”**. Exame.com, 12 out 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/haddad-nao-criou-o-kit-gay/>>. Acesso em 24 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, 56.^a edição.

FLOYD, Kevin. **The Reification of Desire: toward a queer Marxism**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2009 – PNAD**. Rio de Janeiro, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf>. Acesso em 24 jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Olinson Coutinho; GARCIA, Paulo César. **A teoria queer como representação da cultura de uma minoria**, 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-teoria-queer-como-representa%C3%A7ao-da-cultura-de-uma-minoria.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2019.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OECD. **Education at glance 2012: OECD Indicators, 2012**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>>. Acesso em 24 jul. 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. “**Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais**”: o discurso inaugural no “**desagendamento**” do kit gay do MEC. *Revista e-Curriculum*, v.15, n.01, p. 125-152, 2017.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3 ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2004.

PISA, **Relatório Nacional, 2012**. Publicado em 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em 24 jul. 2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. 8 e 9 de maio. 2018 Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 42 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

SETTON, Maria da Graça. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/ago., p. 60-69, 2002.

TOITIO, Rafael Dias. **Um marxismo transviado**. In: *Cadernos CEMARX*, n.10, 2017, p. 61-82. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ce marx/article/viewFile/2939/2226>>. Acesso em: 6 de junho de 2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SOCIOLOGIA AULAS 1 E 2

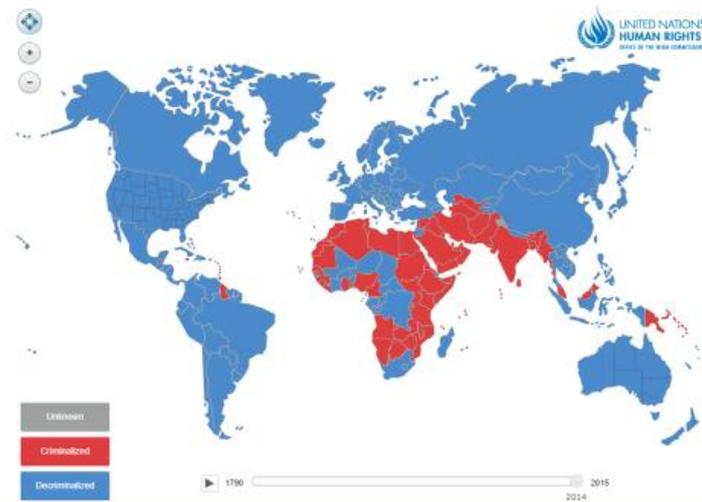


Mulheres e LGBT Direitos e Violências

IFSP CATANDUVA
AGOSTO/2018



2015: Criminalização da Homossexualidade



Criminalização Homossexualidade: Morte

Países em que você pode ser condenado à morte por ser gay

Sudão, Irã, Arábia Saudita, Iêmen, Mauritânia, Afeganistão, Paquistão, Qatar, Emirados Árabes Unidos, Iraque, partes da Síria, partes da Nigéria e partes da Somália.

Fonte: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/os-10-paises-mais-perigosos-para-ser-gay/>

Criminalização Homossexualidade: Prisão

Países em que é ilegal ser gay e você pode ser preso:

África

(33 nações; em 24 a lei se aplica a mulheres)

Argélia, Angola, Botswana, Burundi, Camarões, Comores, Eritreia, Etiópia, Gambia, Gana, Guiné, Quênia, Libéria, Líbia, Malawi, Mauritânia, Maurício, Marrocos, Namíbia, Nigéria, Senegal, Serra Leoa, Somália, Sudão do Sul, Sudão, Suazilândia, Tanzânia, Togo, Tunísia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue.

Ásia

(23 nações; em 13 a lei se aplica a mulheres)

Afganistão, Bangladesh, Butão, Brunei, Gaza (no território palestino ocupado), Índia, Sumatra Meridional e Província de Achém (na Indonésia), Iraque, Irã, Kuwait, Líbano, Malásia, Ilhas Maldivas, Myanmar, Omã, Paquistão, Qatar, Arábia Saudita, Singapura, Sri Lanka, Síria, Turcomenistão, Emirados Árabes Unidos, Uzbequistão e Iêmen.

América

(11 nações; em 6 a lei se aplica a mulheres)

Antigua e Barbuda, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Jamaica, São Cristóvão e Névis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas e Trindade & Tobago.

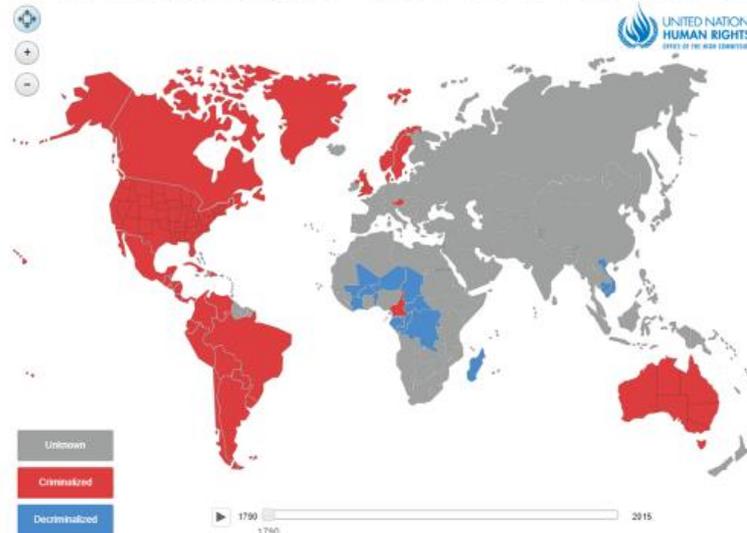
Oceania

(6 nações; em 2 a lei se aplica a mulheres)

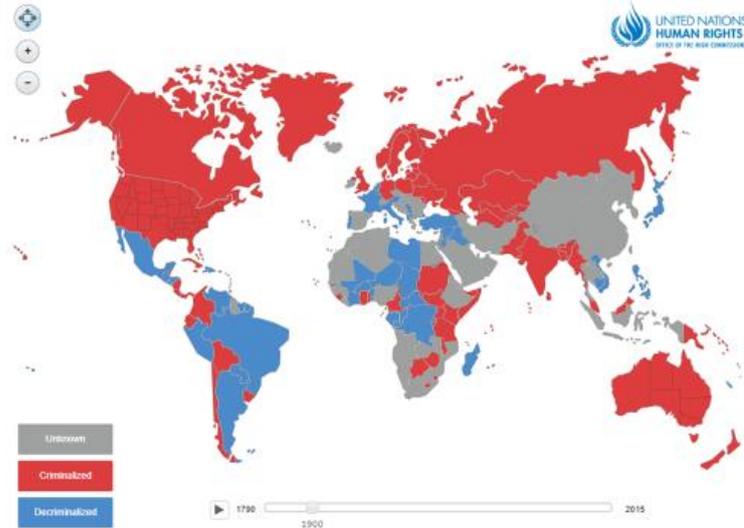
Ilhas Cook (associadas à Nova Zelândia), Kiribati, Papua Nova Guiné, Samoa, Ilhas Salomão, Tonga e Tuvalu.

Fonte: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/os-10-paises-mais-perigosos-para-ser-gay/>

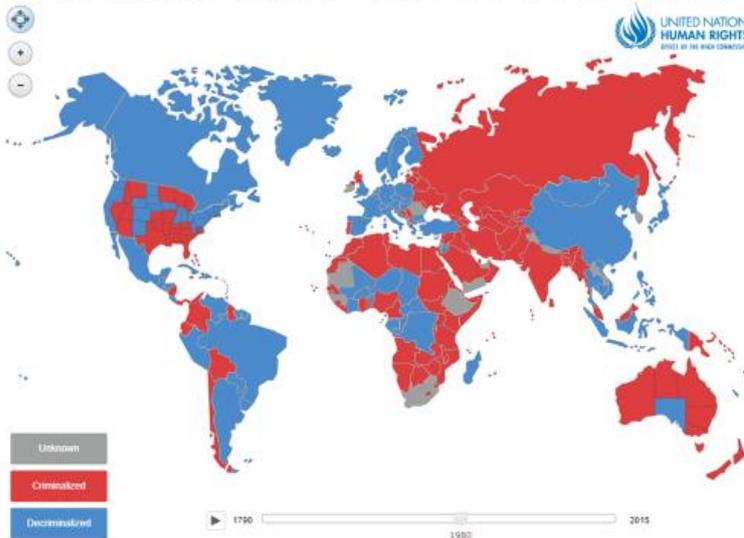
1790: Criminalização da Homossexualidade



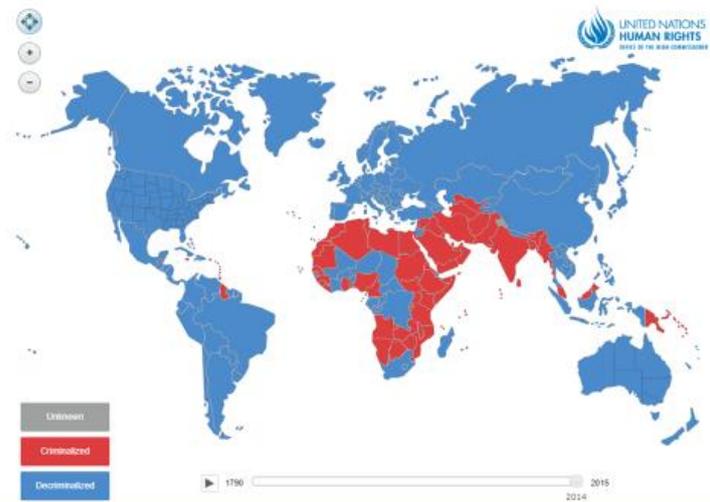
1900: Criminalização da Homossexualidade



1980: Criminalização da Homossexualidade



2015: Criminalização da Homossexualidade



Índia - Criminalização

- Sessão 377 do Código Penal Indiano: Prisão por até 10 anos e multa.
- Introduzida em 1860 pelo domínio colonial da Inglaterra.
- Código Penal Indiano reproduzido para outras colônias. Ainda hoje em vigor em Singapura, Sri Lanka, Nigéria e Zimbábue.
- Em 2009 é considerada inconstitucional pelo Alto Tribunal Indiano.
- Em 2013 é reestabelecida pela Suprema Corte Indiana e continua em vigor.

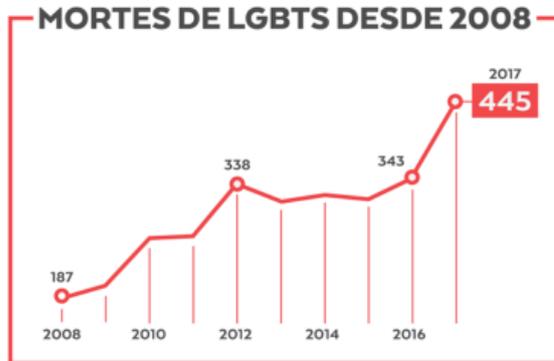


Relatos de indianos sobre a Seção 377 do Código Penal

Cenário Brasileiro

- Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo.
- 2008: Justiça garante direito a cirurgia de redesignação sexual
- 2011: STF equipara as relações entre pessoas do mesmo sexo à de união estável
- 2013: CNJ proibe que os cartórios recusem a habilitação ao casamento entre pessoas de mesmo sexo
- 2018: STF autoriza mudança de nome para pessoa trans sem cirurgia ou decisão judicial
- Criminalização homofobia: PLC 122/2006 (Proposto em 2001, aprovado na Câmara em 2006 e arquivado em 2015)

Assassinato LGBT Brasil - 2017

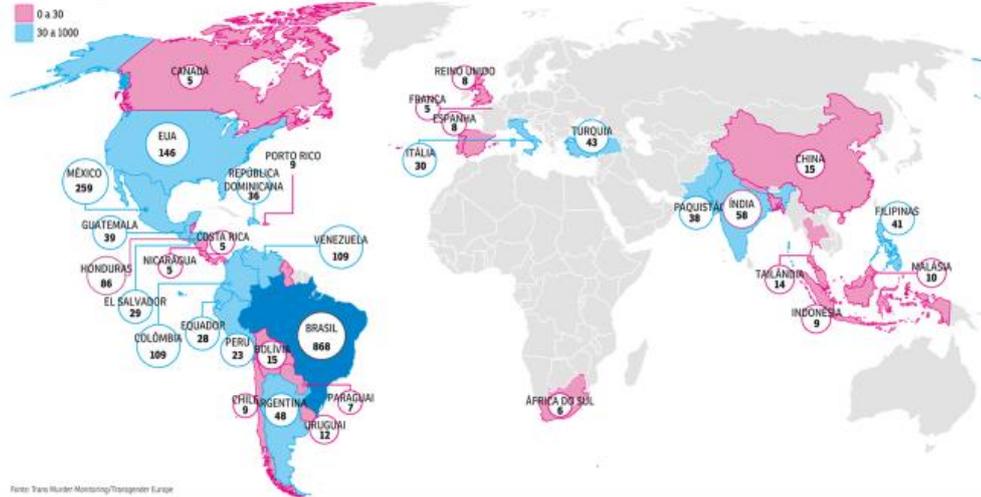


Fonte: Relatório 2017 Grupo Gay da Bahia

Homicídios Transsexuais – 2008 a 2016

Intolerância

Países com mais registros de homicídios relacionados à transfobia entre 2009 e 2016



Fonte: Trans Murder Monitoring/Transgender Europe

Direitos Humanos

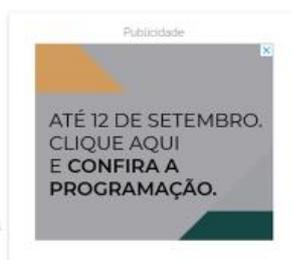
Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo

Publicado em 27/08/2017 - 12:12 Por Helena Martins - Repórter da Agência Brasil • Brasília



Segundo a Organização Mundial da Saúde, o número de assassinatos de mulheres chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. Fernando Frazão/Agência Brasil

Apenas na última semana, foram registrados pelo menos cinco casos de mulheres assassinadas por seus companheiros ou ex-companheiros só em São Paulo. Dado alarmante que reflete a realidade do Brasil, país com a quinta maior taxa de feminicídio do mundo.



Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/taxa-de-femicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo>

Lei Maria da Penha – Tipos de Violência

5 tipos de violência que a mulher deve denunciar

Ao contrário do que muitos pensam, a violência física não é a única forma de agressão à mulher. Veja os 5 tipos de agressão previstos na Lei Maria da Penha:

Física:

empurrar, chutar, amarrar, bater, violentar

Psicológica:

humilhar, insultar, isolar, perseguir, ameaçar

Moral:

caluniar, injuriar, difamar

Sexual:

pressionar a fazer sexo, exigir práticas que você não gosta, negar o direito a uso de qualquer contraceptivo

Patrimonial:

reter seu dinheiro, destruir ou ocultar seus bens e objetos, não te deixar trabalhar

Senado Federal

Fonte: Senado Federal

Lei Maria da Penha – Principais Mudanças

ANTES	COM A NOVA LEI
Não existe lei específica sobre a violência doméstica contra a mulher.	Tipifica e define a violência doméstica e familiar contra a mulher.
Não estabelece as formas desta violência.	Estabelece as formas da violência doméstica contra a mulher como sendo física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.
Aplica a lei dos juizados especiais criminais (lei 9.099/95) para os casos de violência doméstica. Estes juizados julgam os crimes com pena de até dois anos (menor potencial ofensivo).	Retira dos juizados especiais criminais (lei 9.099/95) a competência para julgar os crimes de violência doméstica contra a mulher.
A lei atual não utiliza a prisão em flagrante do agressor.	Possibilita a prisão em flagrante.
Permite a aplicação de penas pecuniárias como as de cestas básicas e multa.	Proibe a aplicação destas penas.

Feminicídio - Lei13.104/2015

Feminicídio é uma palavra que define o homicídio de mulheres como crime hediondo quando envolve **menosprezo ou discriminação à condição de mulher** e violência doméstica e familiar.

A lei define feminicídio como **“o assassinato de uma mulher cometido por razões da condição de sexo feminino”** e a pena prevista para o homicídio qualificado é de reclusão de 12 a 30 anos.

Feminicídio - Lei13.104/2015

- Altera o Código Penal para prever o feminicídio como um **tipo de homicídio qualificado** e inclui-lo no rol dos **crimes hediondos**.
- Os homicídios qualificados têm pena que vai de **12 a 30 anos**, enquanto os homicídios simples preveem reclusão de 6 a 12 anos.

APÊNDICE B: SOCIOLOGIA AULAS 3 E 4





Youtube



<https://youtu.be/SatjPIFKTas>

Questões

- Você acha que as coisas retratadas na série tem ligação com as coisas que vemos em nossa sociedade?
- A sociedade exerce controle sobre a sexualidade das pessoas?
- A liberdade pode ser diminuída em nome da eficiência econômica?
- Como se deu historicamente a relação entre modo de produção e regulações sobre a mulher e a sexualidade?

Michel Foucault e Sexualidade



Foucault – Até século XVIII

- Direito canônico, clero e lei civil
- Se preocupam com o lícito e ilícito, permitido e proibido
- Área de atuação: Relação matrimonial
- Adulterio e homossexualidade estavam juntos, como ilegais (ilegalismo global)
- Contra a natureza X Contra a lei
- Não havia patologização, o infrator era tratado como criminoso, não como doente

Referência: FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

Foucault – Explosão Discursiva

Mas, por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo. E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade mas sob **forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação**, através de pesquisas quantitativas ou causais. p.26.

Referência: FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

Foucault – Explosão Discursiva

...cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas **gerir**, inserir em sistemas de utilidade, **regular** para o bem de todos, **fazer funcionar** segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de **gestão**; deve ser assumido por discursos analíticos. No século XVIII o sexo se torna **questão de "polícia"**. p.27.

Referência: FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

Medicina e a histeria feminina

Uma lição clínica sobre histeria ministrada por Charcot, na pintura de Pierre Aristide André Brouillet (1887), mostra uma mulher desfalecida sendo estudada por uma classe de homens



Métodos de reversão da homossexualidade

Alguns dos métodos usados ao longo da história para tentar reverter a homossexualidade ¹ :	
Força	Nas colônias protestantes dos EUA, no século 17, a sociedade era tão puritana que este era o destino de quem cometesse "atos indecentes".
Prisão	Na Inglaterra, em 1895, Oscar Wilde foi condenado a ficar dois anos presos por seus relacionamentos "antinaturais".
Hipnose	No fim do século 19, tomou força a teoria de que a homossexualidade era uma doença mental, e deveria ser tratada. Em 1899, um certo Dr. Jónh D. Quackenbos tratava com hipnose não só a homossexualidade como a ninfomania e a masturbação.
Castração	Em 1898, o Instituto Kansas de Doenças Mentais castrou 48 meninos. Certos pacientes buscavam voluntariamente a cirurgia de extração de testículos, acreditando que isso curaria seu desejo sexual.
Choques	Em 1937, em Atlanta, Médicos prometiam que seus pacientes desistiriam do "vício" depois de fazer sessões de eletrochoque.
Aversão	Nos anos 50 na Tchecoslováquia, pacientes tomavam uma droga indutora de vômito e eram obrigados a ver cenas de homens nus. Depois recebiam uma injeção de testosterona e eram expostos a imagens de mulheres nuas.
Lobotomia	O tratamento foi usado no começo do século 20, até que, em 1959, um relatório do hospital Estadual Pilgrim, em Nova York, avaliou 100 casos e concluiu que os pacientes continuavam homossexuais.

¹ revista Superinteressante, edição 207, dezembro de 2004, editora Abril

Referência: <https://azmina.com.br/especiais/quando-a-loucura-e-filha-do-machismo/>



Qual era o objetivo de toda essa categorização e regulação da sexualidade por parte das instituições?

Foucault – Controle

É verdade que já há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo. (p.29)

Referência: FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.



E então como o nosso modo de produção capitalista se relaciona com as questões de gênero e sexualidade?



"Não se deve irritar o homem com ciúmes e dúvidas".
(Jornal das Moças, 1957)

"Se desconfiar de infidelidade do marido,
a esposa deve redobrar os carinhos
e provas de afecto,
sem questioná-lo nunca".
(Revista Claudia, 1962)

Bons tempos...

"Desordem na casa de banho, desperta no marido
vontade de ir tomar banho fora de casa".
(Jornal das Moças, 1965)

17

"Sempre que o marido sair com os amigos e chegar a altas horas da noite, espere-o linda, perfumada e dócil".
(Jornal das Moças, 1958)



"É fundamental manter sempre uma aparência impecável diante do marido".
(Jornal das Moças, 1957)

"A esposa deve vestir-se depois de casada, com a mesma elegância de solteira, pois é preciso lembrar-se de que a caça já foi feita, mas é preciso mantê-la bem presa."
(Jornal das Moças, 1955)

E para terminar...a cereja em cima do bolo
"O lugar de mulher é no lar. O trabalho fora de casa masculiniza".
(Revista Querida, 1955)

18

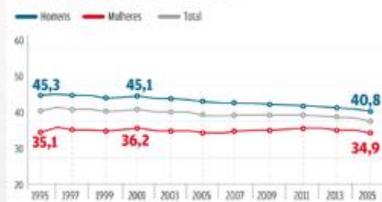
As mulheres trabalham, em média, **7,5 horas** a mais que os homens por semana devido à dupla jornada

90% das mulheres declararam realizar atividades domésticas; os homens, em torno de **50%**.

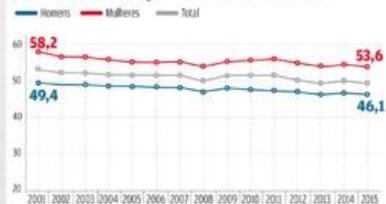
"A responsabilidade feminina pelo trabalho de cuidado ainda continua impedindo que muitas mulheres entrem no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, aquelas que entram no mercado continuam respondendo pela tarefas de cuidado, tarefas domésticas. Isso faz com que tenhamos dupla jornada e sobrecarga de trabalho"

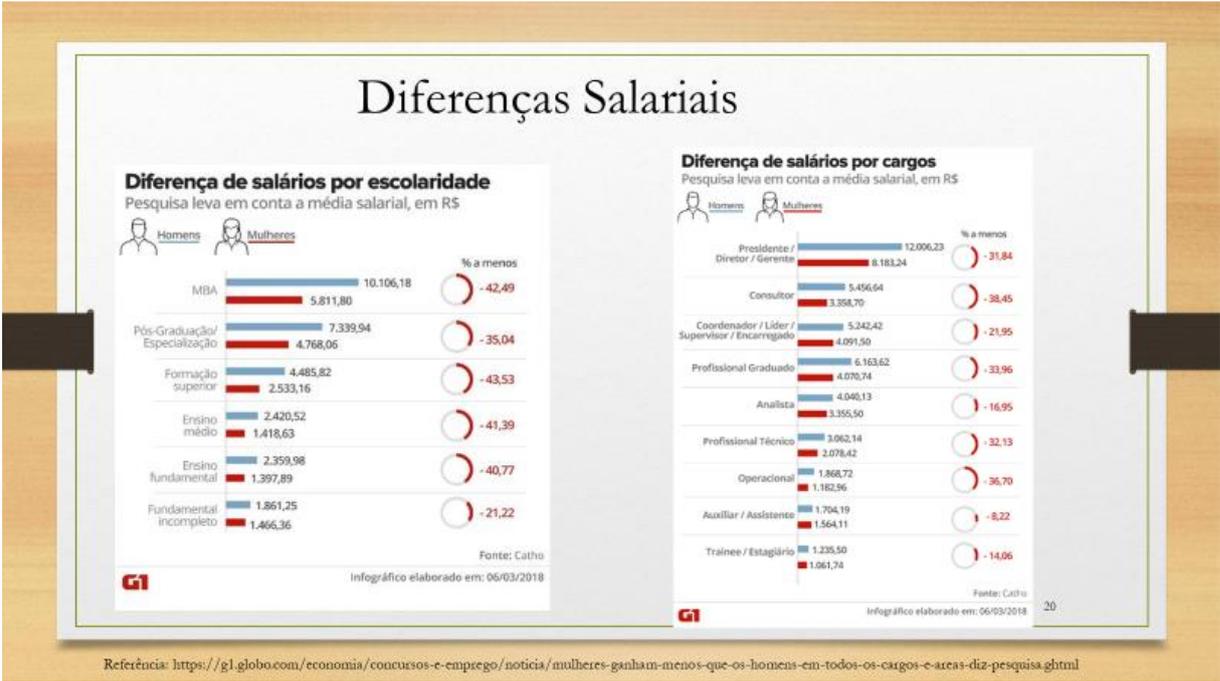
O estudo observou ainda que aumentou o número de mulheres chefiando famílias. Em 1995, 23% dos domicílios tinham mulheres como pessoas de referência. Vinte anos depois, esse número chegou a 40%.

Jornada média semanal na ocupação principal da população de 16 ou mais de idade, por sexo e cor/raça - Brasil 1995 a 2015



Jornada média semanal total de trabalho* da população ocupada de 16 ou mais de idade, por sexo e cor/raça - Brasil, 2001 a 2015





Referência: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>



Tese Unitária



ARRUZZA, C. Considerações sobre gênero: resgatando o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. Outubro, ed. 23, 2015, p.37.

22

Tese Unitária

- A tese essencial da “teoria unitária” é a de que a opressão de gênero e a opressão racial não correspondem a dois sistemas autônomos que possuem suas próprias causas particulares: eles passaram a ser uma parte integral da sociedade capitalista através de um longo processo histórico que dissolveu formas de vida social precedentes. p.57
- O capitalismo atual produziria ao mesmo tempo relações de **exploração** econômica entre classes, **dominação** das mulheres pelos homens e **alienação**.

23

ARRUZZA, C. Considerações sobre gênero: resgatando o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. Outubro, ed. 23, 2015, p.36.



NUNCA SE ESQUEÇA QUE BASTA UMA CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA OU RELIGIOSA PARA QUE OS DIREITOS DAS MULHERES SEJAM QUESTIONADOS. ESSES DIREITOS NÃO SÃO PERMANENTES. VOCÊ TERÁ QUE MANTER-SE VIGILANTE DURANTE TODA A SUA VIDA.

SIMONE BEAUVOIR

24



26/08/2018

CIUMENTO EU (PART. MATHEUS E KAUAN) - Henrique e Diego (Impressão)

Ciumento Eu (part. Matheus e Kauan)**Henrique e Diego***letras*★

Ciúme não
Excesso de cuidado
Repara não
Se eu não sair do seu lado

Tem uma câmera no canto do seu quarto
Um gravador de som dentro do carro
E não me leve a mal
Se eu destravar seu celular com sua digital

Eu não sei dividir o doce
Ninguém entende o meu descontrole
Eu sou assim não é de hoje
É tudo por amor

E tá pra nascer
Alguém mais cuidadoso e apaixonado do
que eu
Ciumento, eu?
E o que é que eu vou fazer
Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é
meu?
Ciumento, eu?

E tá pra nascer
Alguém mais cuidadoso e apaixonado do
que eu
Ciumento, eu?
E o que é que eu vou fazer
Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é
meu?
Ciumento, eu?

Melhor falar baixinho
Senão vão te roubar de mim

Ciúme não
É excesso de cuidado
Repara não

Se eu não sair do seu lado
Tem uma câmera no canto do seu quarto
Um gravador de som dentro do carro
E não me leve a mal
Se eu destravar seu celular com sua digital

Eu não sei dividir o doce
Ninguém entende o meu descontrole
Eu sou assim não é de hoje
É tudo por amor

E tá pra nascer
Alguém mais cuidadoso e apaixonado do
que eu
Ciumento, eu?
E o que é que eu vou fazer
Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é
meu?
Ciumento, eu?

E tá pra nascer
Alguém mais cuidadoso e apaixonado do
que eu
Ciumento, eu?
E o que é que eu vou fazer
Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é
meu?
Ciumento, eu?

Melhor falar baixinho

E tá pra nascer
Alguém mais cuidadoso e apaixonado do
que eu
Ciumento, eu?
E o que é que eu vou fazer
Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é
meu?
Ciumento, eu?

26/08/2018

VIDINHA DE BALADA - Henrique e Juliano (Impressão)

Vidinha de Balada

Henrique e Juliano



Oi, tudo bem?
Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou
Não deu pra esquecer

Desculpa a visita
Eu só vim te falar
Tô a fim de você
E se não tiver, cê vai ter que ficar

Eu vim acabar com essa sua vidinha de
balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de
ressaca

Vai namorar comigo, sim!
Vai por mim, igual nós dois não tem
Se reclamar, cê vai casar também
Com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo, sim!
Vai por mim, igual nós dois não tem
Se reclamar, cê vai casar também
Com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo, sim!

Composição: Diego Silveira

26/08/2018

PIRANHA - Bezerra da Silva (Impressão)

Piranha
Bezerra da Silva



Piranha não dá no mar, piranha
 Somente na água doce se apanha
 Tá ouvindo piranha?

(Refrão)

Piranha não dá no mar, piranha
 Somente na água doce se apanha
 Tá ouvindo piranha?

Não quero mais para mim
 Aquela falsa mulher
 Me comeu a carne toda
 Deixou meu esqueleto em pé

E eu que fui dono de uma crioula
 Desses tipo violão
 Ela jogava baralho de ronda
 Bebia cachaça e brigava na mão

Tá ouvindo piranha?

(Refrão)

Quando eu tava de bola cheia
 A vida dela era só me beijar
 Mas depois que eu fiquei duro
 A malandra demais me tirou do ar

Eu só sei que a mulher é igual a cobra

Composição: Bezerra Da Silva

Tem veneno de peçonha
 Deixa o rico na miséria
 E o pobre sem vergonha

(Refrão)

Eu batalho a vida inteira
 Pra bancar essa mulher
 E ela ainda diz a todo mundo
 Que eu sou um tremendo zé mané
 E eu que compro gemada, geléia
 Aveia, maizena e catupiry
 Tudo isso eu dou à crioula
 Pra ela ter força de falar de mim

(Refrão)

A mulher de uns e outro
 Quando ele vai viajar
 Ela dá-lhe um beijinho na testa
 E depois bota outro em seu lugar

Eu só sei que a mulher que engana o
 homem

Merece ser presa na colônia
 Orelha cortada, cabeça raspada
 Carregando pedra pra tomar vergonha

(Refrão)

26/08/2018

SE TE AGARRO COM OUTRO TE MATO - Sidney Magal (Impressão)

Se Te Agarro Com Outro Te Mato

Sidney Magal

letras★

Se te agarro com outro
Te mato!
Te mando algumas flores
E depois escapo...(2x)

Dizem que sou violento
Mas a rocha dura
Se destrói com o vento
Dizem que é tempo perdido
Mas é só inveja
Porque estás comigo...

Se te agarro com outro
Te mato
Te mando algumas flores
E depois escapo...(2x)

Dizem que eu estou errado
Mas quem fala isto
É quem nunca amou
Posso até ser ciumento
Mas ninguém esquece
Tudo o que passou...

Se te agarro com outro
Te mato!
Te mando algumas flores
E depois escapo...(2x)

Dizem que eu passei da idade

Mas em ti encontro
Minha mocidade
Dizem que sou muito antigo
Mas tudo o que eu quero
É ficar contigo...

Se te agarro com outro
Te mato!
Te mando algumas flores
E depois escapo...(2x)
Fico até aborrecido
Quando telefonas
Para os teus amigos
Quando você não está perto
Tudo em minha volta
Fica tão deserto...

Se te agarro Se te agarro
Se te agarro com outro
Te mato!
Te mando algumas flores
E depois escapo
Ai! Ai! Ai!...

Se te agarro com outro
Te mato!
Te mando algumas flores
E depois escapo
Ai! Ai! Ai!...(2x)

Só Surubinha de Leve[MC Diguinho](#)

Ran ran ran ran ran
 Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran

Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran ran ran ran
 (Quele Quele pique ó)
 Ran
 ran ran ran
 É o celminho que tá mandando anda chama
 É o Diguinho que tá mandando anda chama
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Brota e convoca as puta
 Brota e convoca as puta
 Mais tarde tem fervo
 Hoje vai rolar suruba
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Taca bebida depois taca pika,
 E abandona na rua
 Taca bebida depois taca pika,
 taca bebida depois taca pika,

taca bebida depois taca pika e abandona na rua
 Ran ran ran ran ran
 Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran
 Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran ran ran ran
 (Quele Quele pique ó)
 Ran
 ran ran ran
 É o celminho que tá mandando anda chama
 É o Diguinho que tá mandando anda chama
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Brota e convoca as puta
 Brota e convoca as puta
 Mais tarde tem fervo
 Hoje vai rolar suruba
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Taca bebida depois taca pika,
 taca bebida depois taca pika,
 taca bebida depois taca pika e abandona na rua

26/08/2018

MEU ANJO - João Neto e Frederico (Impressão)

Meu Anjo
João Neto e Frederico



Não adianta tentar se esconder
Porque sempre vou te encontrar
Vou andar colado em você
Onde você for eu vou estar

Até em seus sonhos vou aparecer
Nem dormindo vai me esquecer
Mais cedo ou mais tarde
Você vai notar
Que é inútil tentar me deixar

Meu anjo, meu sonho
Meu Sol de verão
Me deixa, ser dono
Do seu coração

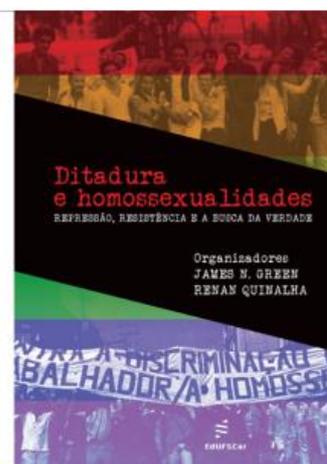
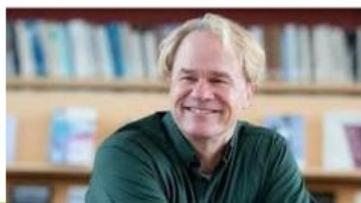
Composição: Everton Matos / Jairo Goes / Rivanil / Zé Maria

APÊNDICE C: HISTÓRIA AULAS 1 E 2

Ditadura Militar, Gênero e LGBT

IFSP CATANDUVA
SETEMBRO/2018

Livro: Ditadura e Homossexualidades



A ditadura brasileira reprimia a homossexualidade como política de estado?

- Divergências entre pesquisadores
- Associação da homossexualidade com a subversão e comunismo
- Plano conspiratório internacional (MCI), inimigo interno
- Homossexualidade não era a única causa que motivava a repressão, mas estava inserida num contexto de intolerância que a reprimia
- Órgãos de estado e agentes públicos perseguiram LGBTs, impedindo seus modos de vida e livre expressão, fechando lugares de sociabilidade e dificultando a organização política.

Homossexualidade e Ditadura

As forças de segurança – o SNI em particular – prestaram atenção direta à ascendência do Movimento Gay, vendo nele uma conspiração do que os agentes de informações habitualmente (e descontraidamente) abreviaram como **MCI (Movimento Comunista Internacional)**. p. 36



Homossexualidade e Ditadura

Em 1978, ao comentar reportagens sobre o ativismo gay em jornais, policiais se convenceram de que o MCI tinha orquestrado tal publicidade. Nas palavras tendenciosas de um oficial do Centro de Informações do Exército (CIE):

“É notado um esquema de apoio à atividade dos homossexuais. Este apoio é baseado, em sua quase totalidade, em órgãos de imprensa sabidamente controlados por esquerdistas. Aliando-se a este fato a intenção dos homossexuais de se organizarem em movimentos e de “ocupar um lugar certo – inclusive politicamente –” pode-se estimar **alto interesse comunista no proselitismo em favor do tema.**” p.36

Escola Superior de Guerra

A psicóloga Noemy da Silveira Rudolfer, da ESG, dizia que a “crise da adolescência moderna” unia “delinquência juvenil, segurança na guerra fria e desvios morais e sexuais”

A situação, segundo Rudolfer, requeria as ministrações urgentes de planejadores de segurança da ESG, **exigindo uma “profilaxia social”** que preveniria “essa desintegração da personalidade” – isto é, a homossexualidade.



Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

SNI – Retrospecto de 1977

A avaliação do SNI da segurança nacional em 1977 agrupou feministas, jornalistas, religiosos progressistas e ativistas homossexuais na categoria de inimigos.

Eles formariam um complô contra o regime e incluiria “meios de comunicação dando destaque ao “movimento gay”, OAB, sindicatos de jornalistas, entidades católicas e o movimento feminista. p.47



Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

Demissões no Itamaraty

- 1969: Quinze diplomatas foram demitidos, sete deles por “**prática do homossexualismo**, incontinência pública e escandalosa”
- Ministro das Relações Exteriores criou Comissão de Investigação Sumária, com objetivo de fazer um “rigoroso exame dos casos comprovados de homossexualismo de funcionários do ministério suscetíveis de comprometer o decoro e o bom nome da casa, tendo em vista o possível enquadramento dos indiciados no **Ato Institucional nº 5**”
- Para identificar a orientação sexual dos funcionários foi recomendado exames psiquiátricos e “proctológicos”

Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

Censura

- Governo exigia a eliminação de personagens homossexuais, bem como diálogos e cenas consideradas imorais
- Letra de música “homossexual” sendo censurada: “não aprovo, pois a propaganda do homossexualismo **é proibida pela lei censória.**”
- 1972: Exigência da retirada de Clóvis Bornay e dos estilistas Denner Pamplona e Clodovil de programas de auditório nos quais eram jurados.
- 1976: Jornalista Celso Curi, autor de coluna no jornal Última Hora foi processado criminalmente por “**promover a licença de costumes e o homossexualismo**”
- 1978: Onze jornalistas da revista Isto É são processados criminalmente pela matéria “O poder homossexual” sob acusação de “**fazer apologia ao homossexualismo**”
-

Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

Travestis e Estudo Científico

- 1976: Delegado Guido Fonseca emite portaria autorizando prisão de todas as travestis da área central para averiguações
- O cadastro policial “deverá ser ilustrado com fotos dos percertidos, para que os juízes possam avaliar seu grau de periculosidade.”
- Uma série de estudos criminológicos foi feita, analisando além da imagem, questões como ganho mensal, gastos com hormônios e aluguel.
- O estudo mostrou de entre 1976 e 1977 foram detidas **460** travestis **sendo que em 398 dos casos, não houve configuração da “vadiagem”**.

Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

Rondas policiais contra homossexuais 1976-1982

- Com a derrota da guerrilha no início da década de 1970, o aparelho repressivo das rondas volta-se para a criminalidade urbana.
- Rondas tinham característica de blitz, com aprisionamento de alvos já preestabelecidos pela polícia.
- Baseava-se na contravenção penal de vadiagem. Exigia carteira assinada.
- Alvo: Travestis, gays, lésbicas, locais de reunião homossexual. Não se limitava a questões de prostituição.
- Quem não tinha documentos ficavam detido por vários dias sem formação de inquérito e comunicação ao juiz.
- Resistência: Luta corporal e tentativa de suicídio
- Cerca de 300 a 500 presos por dia. “quem for viado pode ir entrando”

Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p.154-160

Rondas delegado Richetti no governo Paulo Maluf

- **Operação Cidade:** Lançada em 1980, dois dias após José Wilson Richetti assumir a Delegacia Seccional Centro SP, responsável por todas as delegacias da área central de São Paulo.
- Envolveu 20 delegados e 100 investigadores que atuavam 24 horas por dia.
- **Objetivo declarado:** Combater “assaltantes, traficantes de drogas e outros bandidos marginais que frequentam o centro”.
- **Resultado Obtido:** A operação durou somente um dia e teve o resultado anunciado pela Folha de São Paulo: 172 presos, de acordo com o delegado Richetti: “homossexuais, prostitutas, travestis e um indivíduo com posse ilegal de arma”.

Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p.154-160

Rondas Richetti: Resistências

- Visita ao prédio da Delegacia Seccional Centro, para averiguar a situação de 40 mulheres presas em condição precária. Organizada pela atriz Ruth Escobar e deputados. A visita não foi permitida e enquanto os policiais distraíam os deputados, cerca de 30 mulheres eram soltas da carceragem em fila.
- Deputado Eduardo Suplicy denuncia violência sofrida por prostitutas ao Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana da ALESP
- Movimentos negro, estudantil, feminista e homossexual pedem em carta aberta a saída de Richetti do comando da delegacia argumentando que somente 0,8% dos detidos era indiciado criminalmente.

Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan [orgs.]. Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p.154-160

Rondas Richetti: Resistências

- 1980: Associação dos Delegados do Estado de São Paulo afirma que as prisões para averiguação são o principal elemento do aumento da corrupção e índice de violência arbitrária.
- Caracterização das rondas como “em nome da moral, dispendiosas e inúteis”.
- Número de assaltos e homicídios não parou de subir nas décadas de 1970 e 1980 apesar das rondas.

Referência: GREEN, James N; QUINALHA, Renan (orgs.). Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p.154-160

História - Dinâmica

Objetivo: Promover uma reflexão sobre como a construção das identidades e práticas de violência são influenciadas por modelos machistas de comportamento que são naturalizados.

Exemplos de Fichas

João Carlos, 37 anos

Mora com dois filhos (meninos) pequenos e sua esposa. É conhecido por ser um homem correto; religioso, vai toda semana com a família à igreja. Apesar de bom trabalhador, está desempregado há alguns meses, desde que a empresa em que trabalhava faliu. Chateado, tem conversado cada vez menos com sua parceira. Constantemente ele critica a forma como ela educa seus filhos. A mulher prefere conversar com os filhos em vez de dar umas palmadas quando eles fazem besteiras e também incentiva que os meninos ajudem nas tarefas domésticas. João acha que educando assim os meninos vão ficar "frouxos" quando crescerem.

Eduardo, 17 anos

Mora com a mãe, uma irmã e irmão mais novo. Há um ano ele deixou de estudar, quando ainda cursava o ensino médio. Gosta bastante de jogar bola e ouvir funk. Bonito, forte e comunicativo, faz bastante sucesso com as jovens, especialmente depois que passou a se apresentar como MC nas festas do bairro. Começou a trabalhar como balconista numa loja de material eletrônico. Afirma ser um cara tranquilo desde que não mexam com ele. Descontrolou-se apenas uma vez quando teve que partir pra cima de um cara que chamou sua namorada de gostosa em uma balada.

Sophia, 35 anos

É casada e mãe de uma menina de quatro anos e de um menino de cinco meses. Não abre mão de trabalhar para ter o seu próprio dinheiro, mas optou por trabalhar meio período para ter mais tempo de ficar em casa com os filhos. Sente-se sobrecarregada às vezes por ter que trabalhar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Ela é responsável por cozinhar todos os dias e não gosta que o marido dê banho ou troque as crianças. Acha que homem não tem jeito para essas coisas, pois as mulheres são naturalmente mais cuidadosas.

Fonte: www.soudapaz.org/upload/pdf/genere_foss_da_cama_web.pdf

33

Dinâmica



34

APÊNDICE D: HISTÓRIA AULAS 3 E 4

Documentário Temporada de Caça



Rita Moreira - Hunting Season / Temporada de caça
35.417 visualizações

Fuente: https://youtu.be/rjau_Y00C3g

10

Memórias Femininas da Luta Contra a Ditadura Militar



Documentário "Memórias Femininas da Luta Contra a Ditadura Militar"
23.962 visualizações

Fuente: <https://youtu.be/YW7ubU5a5ao>

11

Dinâmica: Casos de Família



João Carlos, 37 anos

Mora com dois filhos e sua esposa. É conhecido por ser um homem correto. Religioso, vai toda semana com a família à igreja. Apesar de bom trabalhador, está desempregado há alguns meses, desde que a empresa em que trabalhava faliu. Chateado, tem conversado cada vez menos com sua parceira. Tudo que a esposa faz é criticado. Faz comentários em público sobre o corpo da esposa, a chamando de gorda e desleixada, e que é melhor ela ficar com ele pois não vai achar mais ninguém que se interesse nela, mas encara isso como “brincadeira”.

Jaqueline, 17 anos

É aluna do ensino médio integrado em técnico em edificações. Namora com seu colega de sala, Alan. Ela gosta bastante do curso, tem boas notas e deseja prestar o vestibular para Engenharia Civil. Sua mãe apoia, mas seu pai e seu namorado dizem que não é profissão para mulher. Alan deseja cursar arquitetura e quer que Jaqueline faça o curso com ele. Ele vive tentando “fazer a cabeça” dela, falando que ela vai sofrer entre os trabalhadores de obra ou que ela vai ter dificuldades por ter muito cálculo no curso.

Sophia, 35 anos

É casada e mãe de uma menina de dois anos. Não abre mão de trabalhar para ter o seu próprio dinheiro, mas optou por trabalhar meio período para ter mais tempo de ficar em casa com a filha. Sente-se sobrecarregada às vezes por ter que trabalhar, cuidar da casa, do marido e da filha. Ela é responsável por cozinhar todos os dias e não gosta que o marido dê banho ou troque a filha. Acha que homem não tem jeito para essas coisas, pois as mulheres são naturalmente mais cuidadasas. Seu marido insiste em ter mais um filho, mas ela não quer. Em uma briga ele já chegou a jogar fora o anticoncepcional dela. Se recusa a usar camisinha apesar do pedido de sua esposa, dizendo que é desconfortável.

Lucas, 21 anos

Mora com a mãe e o pai (irmã mais velha casou-se e saiu de casa). Depois que concluiu o ensino médio, fez curso técnico e hoje trabalha numa empresa. Tem um filho de quatro anos, fruto de relacionamento com uma colega nos tempos da escola, com o qual tem pouco contato, e uma menina de um ano, que visita de vez em quando. Usa parte do seu salário para pagar uma pensão às mães de seus filhos. Às vezes ele atrasa o pagamento e já aconteceu de uma delas ir à sua casa reclamar, ele segurou-a forte nos braços e, aos gritos, disse que ela deveria ficar agradecida por ele ainda ajudá-la, pois estava de saco cheio da garota. Seu pai viu a cena e não fez nada.

Marcela, 18 anos

Mora com a mãe e uma irmã. Namorou por um ano Bruno, que conheceu na escola. Bruno não aceitou o término do namoro e passou a inventar histórias sobre Marcela, falando que teria sido ele quem teria terminado o namoro por ela ser “vadia” e ter ficado com vários outros meninos. Enviou mensagens para ela no WhatsApp, falando que se ela não fosse dele não seria de mais ninguém e que ele sabia onde ela morava. Marcela teve o apoio de algumas amigas, mas passou a ser alvo de comentários e piadas de outras pessoas na escola, achando melhor trocar de colégio.

Bruna, 34 anos

Mora com o esposo Ricardo. Trabalha como cabeleireira, tendo boa fama e clientela fiel. Está casada há 9 anos, tendo uma relação respeitosa, porém fria e tediosa com seu marido, motivo que a levou a dizer a ele que deseja pedir o divórcio. Ricardo não aceitou bem a notícia, pois não via motivos para a separação. Está depressivo e bebendo demais. Ricardo escondeu os cartões da conta conjunta do casal e também os documentos pessoais de Bruna, na tentativa de evitar que ela entre com o pedido de divórcio. O dinheiro do aluguel de uma casa que compraram juntos ele passou a pegar só para ele e um dia em uma briga ele destruiu vários dos móveis e materiais do salão de Bruna.

Renata, 25 anos

Trabalha como vendedora em uma loja no shopping e namora Fernando. Ela sempre foi conhecida por ser animada e comunicativa, mas após o namoro passou a se policiar mais. Fernando implica com as amigas de Renata, falando que elas não são “boas companhias” para ela, e com o tempo, para evitar discussões ela acabou se afastando das amigas. Ele também vive comentando sobre as roupas e maquiagens dela, falando que estão muito chamativas. Também vigia suas redes sociais, implicando com os likes e pedindo que exclua todos os contatos masculinos, entre eles amigos do trabalho ou infância. Apesar disso eles tem momentos de paixão e cumplicidade, mas qualquer coisa é motivo para briga e acesso de fúria por parte de Fernando. Ela se sente cansada, não se reconhecendo mais como a pessoa que era antes do namoro, mas também não se sente forte para terminar o relacionamento.

Questões para discussão

- Vocês identificam a existência de **machismo** no caso? Se sim, de que modo ele está presente?
- Para vocês, o que é machismo?
- O machismo é algo natural ou é aprendido?
- O machismo se manifesta apenas em atitudes individuais ou está presente de modo estrutural na sociedade?

Lei Maria da Penha – Tipos de Violência

5 tipos de violência que a mulher deve denunciar

Ao contrário do que muitos pensam, a **violência física não é a única forma de agressão à mulher**.
Veja os 5 tipos de agressão previstos na Lei Maria da Penha:

Física:

empurrar, chutar, amarrar, bater, violentar

Sexual:

pressionar a fazer sexo, exigir práticas que você não gosta, negar o direito a uso de qualquer contraceptivo

Psicológica:

humilhar, insultar, isolar, perseguir, ameaçar

Patrimonial:

reter seu dinheiro, destruir ou ocultar seus bens e objetos, não te deixar trabalhar

Moral:

caluniar, injuriar, difamar

Senado Federal

Fonte: Senado Federal

Questões para discussão

- Vocês identificam a existência de alguma espécie de **violência** na história que receberam? Se sim, qual o tipo e maneira que ela está presente?
- Para vocês, há relação entre machismo e violência? Qual?
- O que poderia ser feito para combater o machismo em nossa sociedade?

APÊNDICE E: QUÍMICA AULAS 1 E 2 (PIXTON)

1: Clicar no lápis, para entrar em "meus quadrinhos"



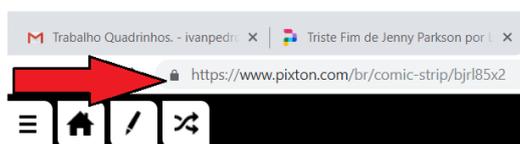
2: Clicar no botão publicar (conforme seta vermelha ao lado)



3. Escrever o nome do quadrinho, definir categorias e tags e clicar no botão azul publicar



4. Copiar o link que aparece no navegador.



APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO ONLINE KAHOOT!

Question (required)

Qual a porcentagem de mulheres eleitas para deputado federal no Brasil em 2014?

Time limit 20 sec

Award points YES

Media



Remove

Answer 1 (required) 5%

Answer 2 (required) 10%

Answer 3 20%

Answer 4 30%

Credit resources

<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,baixa-presenca-feminina-no-congresso-poe-brasil-em-152-lugar-entre-190-paises,70002217128>

Question (required)

De 2000 a 2016 quantas mulheres foram eleitas vereadoras em Catanduva?

Time limit 20 sec

Award points YES

Media



Remove

Answer 1 (required) 0

Answer 2 (required) 2

Answer 3 4

Answer 4 6

Question (required)

Qual a posição do Brasil entre os países que mais matam mulheres no mundo?

Time limit

20 sec

Award points

YES

Media



Answer 1 (required)

5º lugar



Answer 2 (required)

10º lugar



Answer 3

20º lugar



Answer 4

30º lugar



Credit resources

Mapa da violência 2015:

<https://www.unifesp.br/eventos-antiores/item/2589-brasil-e-o-5-pais-que-mais-mata-mulheres>

Question (required)

Qual o percentual de mulheres assassinadas por seus próprios companheiros ou familiares?

Time limit

20 sec

Award points

YES

Media



Answer 1 (required)

20%



Answer 2 (required)

30%



Answer 3

40%



Answer 4

50%



Credit resources

<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/11/503-dos-homicidios-de-mulheres-no-brasil-sao-cometidos-por-familiares.html>

Question (required)

Qual desses países tem a maior diferença salarial entre homens e mulheres?

Time limit

20 sec

Award points

YES

Media



Answer 1 (required)

Coréia do Sul



Answer 2 (required)

Brasil



Answer 3

Japão



Answer 4

Costa Rica



Credit resources

<https://forbes.uol.com.br/listas/2018/04/10-paises-com-as-maiores-diferencas-salariais-por-genero/>

Question (required)

Em que ano a OMS retirou a homossexualidade da lista de doenças mentais?

Time limit

20 sec

Award points

YES

Media



Answer 1 (required)

1950



Answer 2 (required)

1970



Answer 3

1980



Answer 4

1990



Credit resources

Question (required)

Em quantos países é crime ser homossexual?

Time limit 20 sec

Award points YES

Media 2



Remove

Answer 1 (required) 34 ✓

Answer 2 (required) 57 ✓

Answer 3 72 ✓

Answer 4 96 ✓

Credit resources

<https://exame.abril.com.br/mundo/ser-homossexual-e-crime-em-72-paises-mostra-relatorio/>

Question (required)

Quando a homossexualidade deixou de ser crime no Brasil?

Time limit 20 sec

Award points YES

Media 2



Remove

Answer 1 (required) 1930 ✓

Answer 2 (required) 1988 ✓

Answer 3 1830 ✓

Answer 4 1889 ✓

Credit resources

http://www.academia.edu/4545409/Hist%C3%B3ria_da_criminaliza%C3%A7%C3%A3o_da_homossexualidade_no_Brasil

APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO COM ALUNOS INICIAL

Questionário - Alunos Mecatrônica

*Obrigatório

1. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- Mais de 18 anos

2. Qual seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

3. Em relação à cor da pele, você se considera *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarela (oriental)
- Vermelha (indígena)
- Prefiro não declarar

4. Até quando seu pai estudou? *

Marcar apenas uma oval.

- Não estudou
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduação
- Não sei

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

5. Até quando sua mãe estudou? **Marcar apenas uma oval.*

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Não sei

6. Qual sua religião? **Marcar apenas uma oval.*

- Católico
- Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro)
- Espírita kardecista
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé ou outro)
- Budista
- Muçulmano
- Judeu
- Ateu
- Agnóstico
- Prefiro não declarar
- Outro: _____

7. Quantas pessoas (contando com você) moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa) **Marcar apenas uma oval.*

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Seis
- Sete
- Oito
- Nove
- Dez
- Outro: _____

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

8. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.) *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00 inclusive)
- De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 954,00 até R\$ 1.908,00 inclusive)
- De 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.908,00 até R\$ 3.816,00 inclusive)
- De 4 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.816,00 até R\$ 9.540,00 inclusive)
- De 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 9.540,00 até R\$ 19.080,00 inclusive)
- Acima de 20 salário mínimos (19.080,00 ou mais)
- Nenhuma renda

9. O quanto você se interessa pelas seguintes áreas do conhecimento estudadas na escola? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito	Pouco	Não me interesse
Ciências humanas (história, sociologia, geografia e filosofia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagens, códigos e suas tecnologias (português, literatura, inglês, espanhol, artes, educação física)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciências da natureza (química, física e biologia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disciplinas das áreas técnicas (técnico em redes, química ou mecatrônica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Qual é a principal decisão que você vai tomar quando concluir o ensino médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Prestar vestibular ou ENEM/SISU e continuar os estudos no Ensino Superior
- Fazer curso(s) profissionalizante(s) e me preparar para o trabalho
- Parar de estudar e procurar um emprego

11. Qual é o mais alto nível de educação que você pretende concluir na sua vida? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino médio
- Curso profissionalizante ou técnico
- Graduação, curso superior em faculdade, universidade
- Pós graduação - Especialização
- Pós graduação - Mestrado
- Pós graduação - Doutorado
- Pós Graduação - Pós doutorado

12. Que profissão você pretende seguir? *

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

13. O que ou quem ajudou você a tomar essa decisão sobre sua profissão? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Ajudou muito	Ajudou pouco	Não ajudou
Minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas, jornais, tv, livros, filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha religião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Muito	Pouco	Não me interessa
Política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes, séries, música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra homossexuais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direitos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ditadura militar brasileira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Você se incomodaria se tivesse como colega de escola uma pessoa? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
de outra classe social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de outra cor ou etnia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de outra religião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
com posições políticas diferentes das suas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de outra origem geográfica (de outra cidade, da zona rural, de outra região etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
homossexual / gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muito mais nova ou muito mais velha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
com deficiência física ou mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

16. Em relação às afirmações abaixo, o quanto você concorda ou discorda delas? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
Uma mulher só se sente realizada quando tem filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Casais de pessoas do mesmo sexo (homossexuais) devem ter os mesmos direitos dos casais heterossexuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Homem que bate na esposa tem que ir para a cadeia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É da natureza do homem ser violento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A homossexualidade é uma doença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um casal de dois homens ou duas mulheres vive um amor tão bonito quanto entre um homem e uma mulher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões da área de exatas, como engenharia, computação e indústria são melhor desempenhadas por homens do que por mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os homens são mais inteligentes que as mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola não deve formar os alunos apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
O ensino médio integrado do IFSP Catanduva privilegia as áreas de formação geral (ciências humanas, linguagens, ciências da natureza e matemática) em relação às áreas de formação específica dos cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ensino médio integrado do IFSP Catanduva privilegia às áreas de formação específica dos cursos em relação as áreas de formação geral ((ciências humanas, linguagens, ciências da natureza e matemática)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ensino médio integrado do IFSP Catanduva consegue promover a formação integral dos alunos, considerando as demandas do mercado de trabalho e também as de consciência ética, política e de cidadania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Em relação ao seu desempenho escolar, no último ano, considerando todas as matérias, em uma média, qual a faixa de suas notas? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente (entre 9 e 10)
- Bom (entre 7 e 8)
- Regular (entre 5 e 6)
- Ruim (entre 3 e 4)
- Péssimo (abaixo de 3)

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

18. Com que frequência você ouve no IFSP comentários feitos de modo discriminatório ou negativo, dirigidos a você ou outras pessoas, sobre os seguintes temas *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Discriminação étnica, racial ou de cor (preto, macaco, índio, asiático etc)	<input type="radio"/>				
Pessoas homossexuais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis ou transexuais (bicha, viado, sapatão, traveco)	<input type="radio"/>				
Sobre a religião de alguém	<input type="radio"/>				
Sobre alguém não ter nenhuma religião	<input type="radio"/>				
Sobre o local de nascimento (Paraíba, nordestino, africano)	<input type="radio"/>				
Sobre pessoas com deficiência física ou mental	<input type="radio"/>				
Comentários sexistas como uma menina ser chamada de "vadia", "vagabunda", "galinha"	<input type="radio"/>				
Comentários sobre a inferioridade de meninas em relação aos meninos, sua inteligência ou capacidade	<input type="radio"/>				
Comentários sobre o peso ou tamanho do corpo	<input type="radio"/>				
Comentários negativos sobre a condição econômica (pobre, favelado)	<input type="radio"/>				

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

19. Você já sofreu algum tipo de discriminação no IFSP? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Discriminação econômica	<input type="radio"/>				
Discriminação étnica, racial ou de cor	<input type="radio"/>				
Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem)	<input type="radio"/>				
O quanto masculino ou feminino você é em sua aparência ou no modo como você age	<input type="radio"/>				
Por ser ou ter sido identificado como homossexual, gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual.	<input type="radio"/>				
Por causa de sua religião	<input type="radio"/>				
Por não ter religião	<input type="radio"/>				
Por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior etc.).	<input type="radio"/>				
Por ser pessoa com deficiência física ou mental.	<input type="radio"/>				
Suas habilidades escolares (o quanto bem ou mal você se sai na escola)	<input type="radio"/>				
Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a etc.).	<input type="radio"/>				
Já fui agredido ou ameaçado por telefone, internet ou redes sociais por membros da escola	<input type="radio"/>				
Já fui excluído ou "deixado de lado" na escola	<input type="radio"/>				

20. Se você já sofreu algum tipo de discriminação no IFSP, com que frequência essas atitudes foram presenciadas pelas seguintes pessoas **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Não sofreu discriminação na escola	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Professores ou demais funcionários do IFSP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Se você já sofreu algum tipo de discriminação no IFSP, com que frequência houve intervenção ou alguma manifestação contrária à discriminação por parte das seguintes pessoas **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Não sofreu discriminação na escola	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Professores ou demais funcionários da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22/07/2019

Questionário - Alunos Mecatrônica

22. **Se você já sofreu algum tipo de discriminação na escola, esta situação foi denunciada para alguém de sua família? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sofreu discriminação na escola

23. **Se você já sofreu algum tipo de discriminação no IFSP, esta situação foi denunciada para algum funcionário da escola? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sofreu discriminação na escola

24. **Se você já denunciou para algum funcionário do IFSP alguma discriminação sofrida, como avalia a resposta que foi dada? ***

Marcar apenas uma oval.

- A resposta foi muito eficaz
 A resposta foi mais ou menos eficaz
 A resposta foi mais ou menos ineficaz
 A resposta foi nem um pouco eficaz
 Não houve resposta
 Não sofreu discriminação na escola

25. **Existe algum assunto que não foi trabalhado na escola durante o ensino médio mas que você gostaria de ter estudado? Qual assunto seria? Por que é importante?**

26. **Informe o número do seu RA (registro acadêmico)**

27. **Gostaria de acrescentar algo?**

APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO COM ALUNOS - FINAL

Questionário Avaliativo

Olá! Obrigado por participar deste questionário, ele será muito importante para avaliar as atividades que realizamos juntos e para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. Peço que responda-o com atenção.

O questionário tem duração aproximada de 10 minutos.

É permitido responder ao questionário apenas uma vez, não sendo possível mudar as respostas após o envio.

É garantido o anonimato de suas respostas, sendo que a identificação com nome ou prontuário serve para acompanhar a trajetória durante as atividades realizadas, porém não será feita divulgação em nenhum meio da identidade dos participantes, sendo sempre utilizados nomes ou identidades fictícias como "aluno A, aluno B, aluno C", conforme explicado em termo de consentimento livre e esclarecido entregue no início das aulas.

Caso tenha alguma dúvida sobre o questionário, envie um e-mail para ivanpedroso2009@gmail.com ou no whatsapp 17 98158-1939

***Obrigatório**

1. Qual seu número de prontuário RA ou nome completo? *

2. No momento você está matriculado em algum curso de nível superior (faculdade)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 3.*
- Não *Ir para a pergunta 6.*

Matriculados em Faculdade

3. Qual curso de nível superior você está matriculado? *

4. Em qual universidade, faculdade ou instituição está matriculado? *

5. O que ou quem ajudou você a tomar essa decisão sobre a escolha de seu curso? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ajudou muito	Ajudou pouco	Não ajudou
Minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas, jornais, tv, livros, filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha religião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ir para a pergunta 6.

22/07/2019

Questionário Avaliativo

6. Você se incomodaria se tivesse como colega de estudos ou trabalho uma pessoa **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
de outra classe social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de outra cor ou etnia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de outra religião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
com posições políticas diferentes das suas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de outra origem geográfica (de outra cidade, da zona rural, de outra região etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
homossexual / gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muito mais nova ou muito mais velha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
com deficiência física ou mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22/07/2019

Questionário Avaliativo

7. Em relação às afirmações abaixo, o quanto você concorda ou discorda delas? **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
Uma mulher só se sente realizada quando tem filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Casais de pessoas do mesmo sexo (homossexuais) devem ter os mesmos direitos dos casais heterossexuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Homem que bate na esposa tem que ir para a cadeia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É da natureza do homem ser violento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A homossexualidade é uma doença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um casal de dois homens ou duas mulheres vive um amor tão bonito quanto entre um homem e uma mulher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões da área de exatas, como engenharia, computação e indústria são melhor desempenhadas por homens do que por mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os homens são mais inteligentes que as mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola não deve formar os alunos apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22/07/2019

Questionário Avaliativo

	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
O ensino médio integrado do IFSP Catanduva privilegia as áreas de formação geral (ciências humanas, linguagens, ciências da natureza e matemática) em relação às áreas de formação específica dos cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ensino médio integrado do IFSP Catanduva privilegia às áreas de formação específica dos cursos em relação as áreas de formação geral ((ciências humanas, linguagens, ciências da natureza e matemática)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ensino médio integrado do IFSP Catanduva consegue promover a formação integral dos alunos, considerando as demandas do mercado de trabalho e também as de consciência ética, política e de cidadania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação das aulas e atividades

As perguntas a seguir referem-se às atividades da sequência didática desenvolvida nas aulas dos professores Diógenes, Gabriel e Ricardo, juntamente com o professor Ivan Pedroso.

22/07/2019

Questionário Avaliativo

8. Entre os temas abaixo, que foram trabalhados em sala de aula, o quanto você achou eles interessantes? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	muito interessante	um pouco interessante	indiferente	um pouco desinteressante	muito desinteressante
Criminalização da homossexualidade (mapa mundi e países onde é crime ser homossexual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dados sobre assassinatos de LGBT no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dados sobre feminicídio no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lei Maria da Penha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Série "The Handmaid's Tale"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livro de Michel Foucault "A história da Sexualidade" (regulação da sexualidade pelas instituições, internação de mulheres em manicômio etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação entre capitalismo e questões de gênero e sexualidade (divisão sexual do trabalho, trabalhos diferentes para homem e mulher)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dados sobre diferenças de salário e de jornada de trabalho entre homens e mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ditadura Militar e repressão a homossexuais (discursos de militares, censura, demissões no Itamaraty e rondas policiais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentário temporada de caça (relatava rondas policiais e o clima de perseguição na década de 80)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22/07/2019

Questionário Avaliativo

	muito interessante	um pouco interessante	indiferente	um pouco desinteressante	muito desinteressante
Documentário memórias femininas (entrevistas com mulheres torturadas na ditadura militar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinâmica "casos de família" feita em grupo, com casos de violência que foram analisados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em grupo com história em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Como você avalia o seu aprendizado durante as aulas e atividades sobre os seguintes temas *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Péssimo	Ruim	Razoável	Bom	Excelente
Dados sobre violência no Brasil com as mulheres e população LGBT	<input type="radio"/>				
Desigualdades de gênero no mercado de trabalho	<input type="radio"/>				
Ditadura militar e a repressão aos homossexuais	<input type="radio"/>				
Tipos de violência (física, moral, psicológica, sexual e patrimonial)	<input type="radio"/>				
Definição de papéis masculinos e femininos como sendo algo com influência da cultura e não totalmente determinados biologicamente	<input type="radio"/>				
Relação entre capitalismo e opressões de gênero e sexualidade	<input type="radio"/>				

10. Entre os recursos abaixo, o quanto você considera que eles foram importantes para o seu aprendizado? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Nenhuma importância
Aula expositiva (professor usando slides e explicando os assuntos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos de documentários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competição entre os alunos em questionário online (kahoot)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinâmica em grupo "casos de família"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em grupo com história em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22/07/2019

Questionário Avaliativo

11. **Como você avalia o seu grau de participação durante as aulas e atividades desenvolvidas (prestar atenção na aula e vídeos, participar das dinâmicas e do trabalho com história em quadrinhos) ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco participativo	<input type="radio"/>	Muito participativo				

12. **Comparando as suas concepções e ideias antes e depois do desenvolvimento das aulas em relação aos temas que foram abordados, você considera que essas concepções e ideias ***

Marcar apenas uma oval.

- Mudaram muito
- Mudaram um pouco
- Continuaram iguais

13. **Sobre a atuação em sala de aula do professor Ivan Pedroso, como você avalia os seguintes itens ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tratava os alunos com educação e respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicava com clareza e em linguagem acessível o conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitia que os alunos participassem da aula perguntando e interagindo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabeleceu uma relação amigável com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **Qual a sua avaliação geral sobre as atividades desenvolvidas? Considere aspectos como relevância para sua formação, aprendizado realizado, repercussão entre os alunos etc. ***

15. **Gostaria de acrescentar algo?**
