



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (ICH)
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL (PPGPS)
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL (SER)**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL**

Maria Dayssy Stphanie Rocha Cerqueira

**Brasília – DF
2020**

**MARIA DAYSSY STPHANÍE ROCHA CERQUEIRA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção de título de Mestre em Política Social no Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB

Orientadora: Professora Doutora Marlene Teixeira Rodrigues

Brasília – DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rf Rocha Cerqueira, Maria Dayssy Stphanie
FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL / Maria Dayssy
Stphanie Rocha Cerqueira; orientador Marlene Teixeira
Rodrigues. -Brasília, 2020. 140 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Política Social) -
Universidade de Brasília, 2020.

1. formação continuada. 2. gênero e educação. 3.
Educação em e para os Direitos Humanos. 4. educação básica.
I. Teixeira Rodrigues, Marlene, orient. II. Título.

MARIA DAYSSY STPHANIE ROCHA CERQUEIRA
Formação Continuada em Gênero de profissionais da Educação Básica no Distrito
Federal

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito final para obtenção de título de Mestre em Política Social no Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a Marlene Teixeira Rodrigues
Orientadora
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a. Dr.^a Andrea de Oliveira
Membra interna
Universidade de Brasília- UnB

Prof.^a. Dr.^a. Mably Jane Trindade Tenenblat
Membra externa
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a. Dr.^a. Nair Heloísa Bicalho de Sousa
Membra interna
Universidade de Brasília – UnB
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é algo tão pessoal, íntimo, mas ao mesmo tempo coletivo e público. É o que eu sinto quando penso sobre escrevê-los. Agradecer é antes de tudo rememorar nossa história, nossa trajetória de vida, lembrar de cada passo que demos e das pessoas que nos motivaram a continuar caminhando, dos seres reais e abstratos que nos rodeiam. É sentir as dores que passamos e ser grata por quem esteve ao nosso lado nos ajudando a passar por elas e a sobreviver. É difícil pensar em quem será a primeira a receber esses agradecimentos, tão importantes para mim. Há algumas semanas recebi um áudio com a voz de meus avós maternos, Joaquim Eduardo e Maria Genevra, no qual, um de meus tios questiona meu avô se ele conseguia lembrar de seus pais, tias/os e avós. Com esse áudio de pouco mais de cinco minutos pude conhecer um pedacinho a mais da minha história, que como a de tantas brasileiras é apagada com o tempo, isso me fez pensar no quão as pessoas que vieram antes de nós, são parte do que somos hoje, mesmo que não saibamos quem elas foram, seus nomes, de onde elas vieram, em que acreditavam. Meu avô morreu há cerca de cinco anos, então ouvir esse áudio com sua voz, que há tanto não escutava, me deixou em prantos, de felicidade, posso afirmar, sua voz está pra mim eternizada. Meus avós, que fizeram o possível e o impossível para criar filhos e netos; minha mãe, Rosy, que saiu da casa deles ainda criança para trabalhar e quando me teve foi mãe solo até encontrar meu pai Álvaro, são meus exemplos de pessoas mais fortes e guerreiras que posso ter, é à essa história que não tenho palavras para agradecer. Minha mãe, minha melhor e mais antiga amiga, que me deu a irmã mais linda, inteligente e valente que eu poderia ter, Phâmella, sou muito feliz por tê-las em minha vida.

“Continue a nadar” disse Dory, essa frase ecoou em meu ouvido muitas vezes durante esse ano. Ela ecoa quando minha companheira, Herilene, me deu ombro a cada lágrima de desespero nos momentos em pensei eu não ser capaz; quando minhas amigas, que mesmo distantes por causa dessa pandemia, sempre me encorajaram a continuar: Paixão, Dai, Naty; as *Focas da tradução* Banéssa, Lorena, Lívia e Gábi e o Felipe que me salvou duas vezes nos últimos minutos do segundo tempo. Minhas colegas do Serviço Social e do mestrado Fernanda, Zora, Taty e todas as *since 2010*. Amo à todas e a cada uma de vocês, minhas deusas.

Agradeço, também à todas aquelas que escolheram a profissão que mais admiro, todas as minhas professoras desde a educação infantil até minhas professoras do mestrado. Agradeço em especial, à Marlene, que além de minha orientadora, professora, me acolheu no primeiro semestre em que entrei na UnB, quando ainda não fazia Serviço Social e se tornou uma amiga. Se hoje sou feminista, pesquisadora, ela teve papel fundamental em minha trajetória. Isso também se deveu ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Política Social e Serviços Sociais – GENPOSS, por ela coordenado, do qual faço parte desde 2009. No GENPOSS tive a oportunidade de dialogar com colegas pesquisadoras e aprender muito nos variados espaços de debate que o grupo proporciona. Agradeço ao Departamento de Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS por me oportunizar olhar o mundo com outras lentes e poder realizar esta pesquisa de tamanha importância para a política social de educação, preocupação que tem se colocado mais evidente no Programa nos últimos anos. Agradeço às professoras Andrea de Oliveira, Mably Trindade e Nair Bicalho pelo aceite em participar desta banca e também à professora Camila Potyara que esteve na banca de qualificação que juntamente à professora Andréa, com todo o cuidado e carinho que tiveram me abriram um leque de possibilidades para pensar esta pesquisa.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, meu local de trabalho e de pesquisa, onde tenho aprendido amar cada dia mais e passado a lutar e por uma educação pública, laica, diversa e de qualidade; por ter me possibilitado, por meio do Afastamento Remunerado para Estudos, realizar esta pesquisa. Nesse lugar também conquistei grandes amigas e muito apoio. Agradeço à EAPE, por abrir as portas para que nós pesquisadoras e trabalhadoras da educação possamos realizar pesquisas e com elas tentar transformar um pouquinho a sociedade, caminhar para a educação que queremos. Esse agradecimento é em especial, na pessoa do Washington, técnico administrativo, por ter me recebido e me auxiliado em todo o processo de coletas dos materiais no Setor de Documentos. Agradeço ao o NJM do TJDFT por me receber e apresentar a história do projeto e também pelo convite em participar como voluntária do Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola, que leva diversos debates sobre sexo/gênero, violência, sexualidade para alunas, familiares, profissionais da educação e comunidade escolar como um todo.

Acho que por último, agradecerei a mim mesma por ter chegado até aqui.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda*
PAULO FREIRE

RESUMO

Gênero e educação constitui um tema que tem sido alvo de diversos embates nas últimas décadas. De um lado, movimentos feministas; de mulheres; raciais; de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexos e outras (LGBTI+) vêm lutando para inclusão de debates sobre diversidade, gênero e questão racial dentro dos espaços escolares, reconhecendo a educação como um dos espaços de transformação da sociedade para igualdade. De outro lado, movimentos conservadores (Nova Direita e Escola Sem Partido) buscam, por diversas vias, impedir que isso ocorra. Diante deste cenário, busquei, nesta pesquisa, identificar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE) enfrentou o desafio de proporcionar às trabalhadoras da educação básica pública, uma formação continuada em e para os Direitos Humanos, especialmente nas temáticas de gênero, entre os anos de 2000 e 2018. A metodologia adotada foi pesquisa documental, por meio da qual analisei os cursos ofertados pela referida subsecretaria. Para chegar ao objetivo realizei a coleta, a sistematização e a análise do material, que revelou as dualidades e contradições que permeiam a educação brasileira desde sua gênese, tanto em nível nacional, como na especificidade do Distrito Federal (DF). A pesquisa demonstrou que apesar da ofensiva conservadora no país, e, em especial no DF, não parece haver interferência na oferta dos cursos pela EAPE durante o período analisado. Não obstante, a proposta de uma educação emancipadora, como a que subjaz ao projeto do Currículo em Movimento, e com cursos voltados para as temáticas de gênero como dimensão para os direitos humanos, estes ocupam lugar secundário nas ofertas da EAPE. Há que se considerar ainda que após a eleição do atual Presidente da República, um representante da Nova Direita, a proposta de retorno a uma educação tecnicista, moralizadora e tradicional ganha novo impulso; portanto, a estratégia que parece ganhar centralidade manifesta-se na alteração da estrutura do Ministério da Educação (MEC), que permite a implantação de escolas cívico-militares, modelo esse prontamente adotado no DF. Apesar de no mesmo ano, em 2019, o Movimento Escola Sem Partido anunciar o fim de suas atividades, o ideário de escola sem partido e antigênero pode permanecer por meio das escolas cívico-militares em gestão compartilhada.

Palavras-chave: formação continuada; gênero e educação; Educação em e para os Direitos Humanos; educação básica

ABSTRACT

Gender and education has been in the center of many debates throughout the last few decades. On one hand of this debate feminist, women, racial and LGBTI+ movements keep fighting to include subjects like diversity, gender and the racial question within the academic spaces, recognizing education as an important tool for the transformation of the society for seeking for equality. On the other hand, conservative movements (the "New Right" and the "Partyless School" movements in Brazil) try, by their own methods, to suppress it. Facing this scenario, I've decided to start this research with the objective of identifying how the "Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal" (SEEDF), through the "Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação" (EAPE) has faced the challenge of providing to the basic education workers of the public sphere a human rights focused continuous training, especially on the gender thematics from the year of 2000 until the year of 2018. The methodology adopted was a documentary research, through which were analyzed the offered courses by the referred "subsecretaria". The research was based on the Federal District (DF) region and began with the gathering, proceeding to the sistematization and analysis of all the collected data. The results revealed dualities and contradictions that pervades the brazilian education since its genesis and are tangible on the whole nation as much as in the DF region. The research has shown that despite the conservative offensive in the country and especially in DF, there seems to be no interference in the offer of courses by EAPE, during the analyzed period. Despite that, the idea of an emancipatory education as the one that underlies the Curriculum in Movement project and courses focused on gender issues as a dimension for Human Rights still occupy a secondary role in EAPE's offerings. And when we look at the actual President elected, a representative of the "New Right", we have to consider that the proposition of a return to a technicist, moralizing and traditional education gains a new boost; and the strategy that seems to gain centrality manifests itself through and alteration of the structure of the Ministry of Education (MEC) that allows the implantation civilian-military, adopted right away by the government of DF. Although in the same year, in 2019, the "Partyless School" movement announced the end of its activities, the ideology of a "school without party" and the antigender agenda can remain through shared civic-military management.

Keywords: continuing education; gender and education; education in and for human rights; basic education

RESUMEN

Género y educación es tema que ha sido centro de innumerables debates en las últimas décadas. Por un lado, los movimientos feministas; de mujeres; raciales; de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestidos, Transexuales, Intersex y otras (LGBTI+) han luchado por la inclusión de estudios sobre diversidad, género y cuestión racial en las escuelas, reconociendo la educación como uno de los espacios de transformación de la sociedad, para la igualdad. De otro lado, movimientos conservadores (Nueva Derecha y Escuela Sin Partido) intentan evitar su implementación. A partir de eso, busqué en esta investigación, identificar como la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal (SEEDF), Brasil, por intermedio de la Subsecretaría de Formación de los Profesionales de la Educación (EAPE) ha enfrentado el desafío de garantizar a las trabajadoras de la educación elemental gratuita, una formación continuada en y para los Derechos Humanos especialmente en los temas de género, entre los años de 2000 y 2018. La metodología adoptada fue una pesquisa documental, por medio del análisis de los cursos de la mencionada Subsecretaría. Para alcanzar el objetivo los pasos que realicé fueron la recolección, la sistematización y el análisis de los documentos. Eso reveló las dualidades y contradicciones que están presentes en la educación brasileña desde su génesis, en el ámbito nacional y local. La investigación reveló, aunque los ataques conservadores contra la incorporación del debate de género en la educación por todo el país, especialmente en DF, que no hay señales de interferencia en las ofertas de cursos en el período de análisis. Sin embargo, una propuesta de educación para la emancipación como descrito al proyecto de Currículo en Movimiento y con cursos que trabajen las temáticas de género como dimensión para los derechos humanos, ocupan posición secundaria en las ofertas de la EAPE. Dicho esto, fuera del recorte de la investigación, no se puede dejar de considerar que, con la entrada de un gobierno nacional representante de la Nueva Derecha en 2019, una propuesta de educación tecnicista, moralizadora y tradicional se destacan y se manifiestan en modificaciones de la estructura del Ministerio de la Educación, incluyendo la implantación de escuelas cívico-militares. Aunque el Movimiento Escuela sin Partido tenga finalizado sus actividades, el ideario de escuela sin partido y anti-género pueden permanecer por medio de la gestión compartida de escuelas cívico-militares.

Palabras clave: formación continuada; género y educación; Educación en y para los Derechos Humanos; educación elemental

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- Tabela 1 Tendências Pedagógicas – Pedagogia Liberal.
- Tabela 2 Tendências Pedagógicas – Pedagogias Progressistas.
- Tabela 3 Processo de seleção dos cursos
- Tabela 4 Tabela Primitiva de coleta de dados
- Tabela 5 Dados quantitativos dos cursos selecionados dentro das temáticas de EDH
- Tabela 6 Cursos selecionados dentro do escopo de EDH

LISTA DE SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
AIB	Ação Integralista Brasileira
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ALGBT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais
ANL	Aliança Nacional Libertadora
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DPDF	Defensoria Pública do Distrito Federal
DST	Doença Sexualmente Transmissível
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAP	Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
EDH	Educação em e para os Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	Escola sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GENPOSS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Política Social e Serviços Sociais
HSBCE	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar
ICH	Instituto de Ciências Humanas

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituições de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexos e outras
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
MPVE	Maria da Penha vai à Escola
NJM	Núcleo Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Mulher em Situação de Violência Doméstica
OAB/ DF	Ordem dos Advogados do Brasil do Distrito Federal
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAV	Programa de Assistência à Violência
PCDF	Polícia Civil do Distrito Federal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/DF	Plano Distrital de Educação do Distrito Federal
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PL	Projeto de Lei
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGPSG	Programa de Pós-Graduação em Política Social

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PMPVE	Programa Maria da Penha vai à Escola
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RMM	Razão de Mortalidade Materna
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECRIA	Secretaria de Políticas para Criança, Adolescente e Juventude do DF
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SER	Departamento de Serviço Social
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SNPM/MMFDH	Secretaria Nacional de Política para Mulheres, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
SSP	Secretaria de Estado de Segurança Pública
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UE	Unidades Escolares
UMESB	União metropolitana de estudantes Secundários de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnB	Universidade de Brasília
UniCeub	Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO COMO DIREITO E POLÍTICA.....	27
1.1 – Historicizando a Educação no Brasil	28
1.1.1 – O início da educação no Brasil: a educação tradicional e desigualdades de gênero, raça e classe.....	29
1.1.2 – Segunda República à Ditadura Civil Militar de 1964: Brasil em Desenvolvimento Econômico, Educação em Formação para o Mercado de Trabalho	35
1.1.3 – A Redemocratização e a Instituição de um Novo Arcabouço Jurídico- Normativo: A Constituição Federal De 1988	41
1.2 – Educação entre o Direito e o Mercado – as Tendências Pedagógicas e a Educação para a Cidadania	44
CAPÍTULO 2 – GÊNERO E EDUCAÇÃO	54
2.1 – (Des)Igualdade de gênero.....	55
2.2 – Ideologia de gênero?	58
2.3 – Educação para a Igualdade de Gênero – uma proposta.....	66
CAPÍTULO 3 – O MOVIMENTO ESCOLA NOVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA NO DF	73
3.1 – Anísio Teixeira e o <i>Plano de Construções Escolares de Brasília</i>	73
3.2 – Formação Continuada de Profissionais da Educação no Distrito Federal: História e Contextualização da Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação – EAPE	76
3.3 – SEEDF - Gestão Democrática e Educação em movimento.....	79
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EAPE - A IGUALDADE DE GÊNERO COMO DIMENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS	87
4.1 – Entre cadernos e caixas – trilhas e percursos no acervo.....	90
4.2 – Formação continuada em Gênero e Direitos Humanos na EAPE: uma política em construção	92
4.2.1 – Gênero, sexualidade, raça e violência: considerações acerca da análise documental.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS (CONFERIR NORMAS ABNT, OK?)	116
<i>APÊNCIDES E ANEXOS</i>	<i>130</i>

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa – educação e gênero – não é, obviamente, uma preocupação exclusiva minha, ou propriamente uma novidade; nas últimas décadas houve aumento significativo do número e diversidade de pesquisas relacionadas às temáticas de gênero, sexualidade, raça e direitos humanos ligados à educação. O interesse crescente resulta da emergência de movimentos sociais e da construção de um novo campo de preocupação para as políticas públicas e dentre elas, a política de educação (CARREIRA *et al.*, 2016).

Nesse sentido, o debate sobre a relação entre educação e gênero tem se colocado como central para a igualdade de gênero, para a defesa dos direitos humanos, pelos direitos de meninas e mulheres e pela não discriminação em todas as suas formas na educação, tanto em nível local, como global. Discutir educação e gênero demonstra ser um assunto quase que inesgotável e sem dúvida, necessário.

Diante de um cenário brasileiro envolto a contradições, esta pesquisa tem como objetivo analisar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF enfrentou o desafio de proporcionar às trabalhadoras¹ da educação básica pública, uma formação continuada em e para os Direitos Humanos, especialmente nas temáticas de gênero, ofertadas pela Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE), entre os anos de 2000 e 2018. A EAPE é um espaço que, dentre diversas atividades, oferece cursos de formação continuada às profissionais da educação da SEEDF e para o público externo, quando em parceria com outras instituições.

A chegada do século XXI se fez acompanhar de um cenário econômico e político, em nível internacional e nacional, de aprofundamento da crise capitalista. As demandas surgidas neste contexto impactam a sociedade como um todo: a economia, a política, os direitos humanos, a política social, dentre outros aspectos.

A partir de muita luta dos movimentos sociais raciais, feministas, de população LGBTI+, dentre outros movimentos, que no pós Constituição da República Federativa do

¹ Neste trabalho, optei por escrever, ora somente no feminino, enquanto feminino genérico, ora nos gêneros masculino e feminino. Quando escrevo no masculino se trata de fato de pessoa do masculino, ou porque sua representatividade faz evidente. A escolha dessa escrita consubstancia um profundo reconhecimento da feminização e feminilização dos espaços educativos e, portanto, busco incorporar uma linguagem inclusiva. Também optei por escrever no singular. Essa escolha se deveu por uma questão de padronização e estética, reconheço todas as pessoas que foram importantes pensar e realizar esta pesquisa, porém por utilizar minhas memórias de vivências em meu espaço de trabalho e esta ser necessariamente pessoal e com escrita no singular, optei por manter essa padronização para o texto inteiro.

Brasil de 1988 (CF/88), mais especialmente nos governos progressistas de Lula e Dilma, houve uma ampliação dos direitos das minorias: aprovações de normativas que pautam pela igualdade de gênero; pelo respeito à diversidade; contra o racismo – reconhecendo-o enquanto crime; políticas de ações afirmativas como cotas para pessoas negras em universidades e concursos públicos; cotas para entrada de mulheres nos parlamentos; direito ao casamento entre pessoas LGBTI+, dentre outros diversos avanços em termos de normas, políticas, planos para garantia de direitos e proteção às minorias.

Todavia, tais avanços em termos de direitos às minorias não foram bem recebidos por toda a população. Muitas pessoas e grupos que se colocam deliberadamente contra a garantia desses direitos, entendendo-os como privilégios se valendo de um discurso universalista, no qual afirmam que todas somos iguais. Essas pessoas/grupos representam uma expansão dos movimentos neoconservadores e neoliberais, em outras palavras, esses movimentos representam o que entendemos enquanto Nova Direita: a fusão entre o neoliberalismo e o ultraconservadorismo. Esses movimentos – com discurso orgulhosamente conservador – colocam-se em diversos espaços, mas, se destacam nas tentativas sistemáticas de interferência direta nas políticas de educação no Brasil, cujos ataques ocorrem diretamente aos direitos humanos, principalmente ao que concerne as relações de gênero e sexualidade na educação.

No que se refere à área de educação, essa abordagem pretende uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho, forma-se um conjunto de jovens com foco no labor. Objetivam, assim, manter a estrutura primordial do capitalismo, isto é, a geração de mais riqueza por meio do controle dos corpos e comportamentos. Exemplos desse processo nas políticas educacionais são: a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017; o Movimento Escola Sem Partido (MESP); os Projetos de Lei (PL) para alterar a legislação e implantar a Escola sem Partido (ESP), submetidos em diversas casas legislativas do país, incluindo no Distrito Federal (DF); e mais recentemente: uma alteração da estrutura do Ministério da Educação (MEC) que permitiu a implantação de escolas com gestão cívico-militares (ARAÚJO, 2013; BRASIL, 2017a; BRASIL, 2019a; PEREIRA, 2013; RICCI, 2019;)

É nesse momento de ascensão da Nova Direita, que movimentos antigênero perpetraram ataques ao que denominam “ideologia de gênero” e propõem uma ideia de “escola sem partido”, que ganha força no cenário nacional, principalmente na segunda década dos anos 2000. Discutir educação e gênero é, assim, discutir todo um processo carregado de contradições responsáveis pelas transformações que ocorreram ao longo dos tempos. O caminho a percorrer, então, é composto pela criticidade, pela problematização dos objetos de pesquisa a partir da codificação da realidade social. Tendo em vista que o “objeto das ciências

sociais possui consciência histórica” é preciso entender historicamente as categorias selecionadas para análise dos dados, quais sejam: Nova Direita, pânico moral/sexual, ideologia de gênero, para então aprofundar a análise das contradições existentes e pensar sobre possibilidades de transformação (CORRÊA; 2018; 2020; DEMO, 1995; MINAYO, 2002, p. 14; RUBIN, 2003)

Minayo (2002, p. 14) também ressalta a existência de uma “*identidade entre o sujeito e o objeto*” nas ciências sociais. Neste sentido, minha busca por pesquisar sobre a educação em e para os direitos humanos, tendo como ponto central a incorporação das temáticas de gênero na educação básica, surge da minha experiência enquanto trabalhadora da educação. Senti a necessidade de pesquisar sobre Educação em e para os Direitos Humanos (EDH), para o respeito à diversidade racial, às pessoas com deficiência e para a igualdade sexual e de gênero no meu cotidiano profissional, quando, ainda durante o início da minha graduação em serviço social fui nomeada a assumir vaga de Monitora em Gestão Educacional².

Foi no meu primeiro dia de trabalho, em julho de 2011, que presenciei uma situação que jamais esquecera, e que marcou minha trajetória enquanto monitora e enquanto pesquisadora.

Naquele dia, ainda sem saber muito o que estava fazendo ali, pois se tratava de um cargo recém-criado pela SEEDF, fui apresentada por uma professora a um estudante ao qual acompanharia desde aquele período por, pelo menos, mais dois anos, e foi esse estudante e essa professora que me inquietaram e marcaram meu desejo por pesquisar a temática. No momento em que a professora foi me apresentar à criança, ele estava com uma tiara de uma colega de sala de aula. Prontamente a professora questionou ao estudante de quem era a tiara e lhe ordenou que devolvesse à dona perguntando-lhe se ele gostaria que os colegas o chamassem de “viadinho”. A cena me deixou pensativa por muito tempo. No momento não tive nenhum tipo de reação, senão a paralisia de tentar acreditar se realmente tinha ouvido uma professora, em tom de repreensão, inferir que uma criança do sexo masculino, com mais ou menos oito anos de idade, poderia ser chamada de “viadinho” por usar uma tiara,

² O cargo de Monitor/a em Gestão Educacional foi criado pela Portaria Conjunta nº 08, de 05 de novembro de 2008. O primeiro concurso público para contratação de servidores para o cargo foi realizado no ano de 2009, com os primeiros trabalhadores nomeados em 2010 e 2011. As monitoras atuam tanto em berçário e maternal, quanto na educação especial, seja em escola comum, seja em Centro de Ensino Especial, com bebês, crianças e jovens e adultos. A maior demanda para o cargo se coloca na educação especial. A função de monitora está, dentre uma de nossas atribuições, em garantir a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Nosso trabalho é técnico, acompanhamos as crianças – no meu caso, em específico, que trabalhei sempre com crianças – em todas as suas atividades diárias, isso significa que ficamos maior parte do nosso tempo em sala de aula e em contato com uma diversidade de crianças e professoras, mas também circulamos por outros espaços das escolas (DISTRITO FEDERAL, 2008).

considerando ainda, que ser *gay* é algo ofensivo. Aquela situação também me remeteu a um processo no qual ainda estava passando – me assumir enquanto mulher lésbica para minha família e para a sociedade. Ser recebida na escola com essa cena foi me sentir duplamente violentada, por mim e por aquela criança. Como podiam tratar as crianças tão pequenas daquela maneira? E como crianças ouvindo esse tipo de fala dentro de uma escola poderiam se comportar com suas/seus colegas? Meu desejo não foi apenas de pesquisar, mas de tentar encontrar maneiras de romper com o ciclo de produção e reprodução violenta dos papéis de gênero, das violências dentro dos espaços escolares.

Com o passar do tempo em que trabalhei naquela e em outras escolas vi muitos exemplos de professoras que se dedicavam a uma educação inclusiva, uma educação em que o afeto e o respeito cabiam em qualquer situação. Infelizmente, também vi e ouvi muitas cenas de violência dentro desses espaços, entre trabalhadoras, entre estudantes, mas o que mais me marcava eram aquelas entre professoras e estudantes, já que professoras são vistas pelas crianças como modelo, ou referência. E, ademais, ocupam um lugar de poder.

Quando falo das violências no âmbito da escola, não falo por óbvio de violências físicas, essas eu jamais presenciei, falo de violências simbólicas³ como a retratada acima sobre o meu primeiro dia de trabalho naquela escola. Tais violências não são menos significativas que as outras, cada tipo de violência carrega sua marca nas pessoas, mas não é disso especificamente que se trata esse trabalho.

Ao longo das últimas três décadas, o Brasil construiu um arcabouço jurídico-normativo e uma diversidade de políticas sociais orientadas para a garantia de direitos em consonância com a diretriz maior da denominada Constituição Cidadã. No campo da educação esse processo significou o reconhecimento desta como um direito e a adoção de uma perspectiva de educação voltada para a formação cidadã. A escola, segundo Dermeval Saviani (2017a p. 654), é “entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos”, cidadão é aquele que tem autonomia, é capaz de votar e governar, é “sujeito de direitos e deveres”, “sujeito crítico”.

Vale salientar que o reconhecimento de cidadania depende de alguns pré-requisitos, entre eles a emancipação política – o direito de votar e ser votado. Discutindo sobre democracia e educação, Saviani resgata Bobbio quando ele afirma que: dentre as características formais da democracia está a de que “todos os cidadãos que tenham atingido a maioria, sem distinção de raça, de religião, de censo e **possivelmente de sexo**, devem ser

³ Para saber mais sobre as violências nos espaços escolares e os tipos de violência ver: Junqueira (2009).

eleitores”, relato que evidencia que a questão sexual em virtude do sistema patriarcal, poderia – como foi – ser condição para a negação do direito de mulheres em votar e serem votadas. No Brasil, por exemplo, assim como em outras partes do mundo, votar e ser votado foi por muito tempo, restrito aos homens, alfabetizados, ou não – a depender do período histórico – e com certo poder aquisitivo, o que excluía completamente as mulheres e pessoas negras (ÁVILA, 2015; BOBBIO, 1999 *apud* SAVIANI, 2017a grifo meu).

As lutas pelo sufrágio universal iniciam no fim do século XIX em várias partes do mundo. No Brasil, mesmo que a primeira Constituição Republicana de 1891 não negasse ou concedesse explicitamente o direito ao voto feminino, este só foi garantido na Constituição Federal de 1934, excluindo as mulheres não alfabetizadas e não trabalhadoras. Vale ressaltar que a educação foi proibida às mulheres até 1827 e só se colocou como direito social universal na CF/88. A educação como “direitos de todos” até aparece na Constituição de 1934, mas não a garantia, já que cabia à família a responsabilidade, e em segundo lugar, aos poderes públicos, desresponsabilizando, portanto, o Estado em ofertar e garantir o acesso de todas à educação. Destarte, os índices de analfabetismo eram muito maiores na classe trabalhadora, entre mulheres e, especialmente, entre mulheres negras, muito mais do que entre os homens. O sufrágio universal foi alcançado no Brasil em 1985 quando as pessoas não alfabetizadas passam a ter o direito de votar, mesmo sendo inelegíveis até os dias atuais (BESTER, 1997).

Educação como direito vem de um longo processo de luta da classe trabalhadora. Uma agenda pautada no acesso à educação formal, pela garantia de direitos, de melhores condições de vida para si, para sua família e para o coletivo. A educação coloca-se, portanto, como uma política social e, como qualquer outra política social, carrega em si um imenso espaço de contradição (ARAÚJO, 2013).

É na luta pela garantia de educação que esta política como um direito humano torna-se um direito e entra na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Porém, a própria DUDH não garantiu, inicialmente, os direitos humanos das mulheres. A ideia de humanos se dava “a partir de uma figura abstrata de homem, calcada no indivíduo de sexo masculino e da classe social e etnia dominantes”. Foi necessário realizar uma série de conferências internacionais, como a IV Conferência Mundial sobre a Mulher para redimensionar o “conceito de humanidade” pautada no “reconhecimento da diversidade em termos de raça e etnia, sexo, orientação sexual, idade” (CEPIA *et al*, 1997, p. 9).

A educação como um direito humano, além de requisito para contribuir ao cidadão pleitear outros direitos humanos, é um “espaço que demanda transformações no conjunto dos

padrões de relacionamento da sociedade” (GATTI *et al* 2011, p. 37). Esse entendimento advém da perspectiva de Educação em e para os Direitos Humanos, para cidadania, como prática de liberdade e para emancipação humana. Porém, não basta inserir os conteúdos de diversidade e direitos humanos nas escolas, há que proporcionar às trabalhadoras e aos trabalhadores da educação, formação compatível para que tais conteúdos possam ser debatidos e incorporados e assim, realizar uma reestruturação do espaço educacional. Incorporar as temáticas de gênero nos espaços de educação é primordial para o reconhecimento das mulheres em todas suas diversidades, como detentoras também de direitos humanos, assim como para a transformação da sociedade, para a emancipação humana e para a igualdade, independentemente de raça, sexo, orientação sexual, identidade de gênero.

Nesse sentido, diversas pesquisas que tratam das temáticas de diversidades, direitos humanos, gênero e educação consideram tanto a formação inicial quanto a formação continuada como possíveis recursos para uma Educação em e para os Direitos Humanos. Uma educação que proporcione às trabalhadoras da educação a “possibilidade de formação para lidar com temas que geram tantas exclusões e que muitas vezes naturalizamos”. A formação inicial e continuada de profissionais de educação tem se firmado, nesse contexto, como espaço estratégico para se oportunizar a professoras, futuras professoras e demais profissionais da educação, espaço de qualificação, tanto para a implementação dos currículos nos quesitos de aprendizagem, quanto para a formação cidadã (BATISTA, 2019; BENZONI, 2019; CRUZ, 2015; SILVA, 2015, p. 109; TOZETTI, 2017; UNBEHAUM, 2014).

Todo esse movimento leva-nos a pensar em uma pesquisa na perspectiva da formação continuada de profissionais da educação. A partir da minha experiência enquanto trabalhadora da educação, enquanto pesquisadora e diante do cenário que vivenciamos (com ataques constantes a uma educação que vise a igualdade, o respeito às diferenças, para a cidadania e para emancipação) considero a importância desta pesquisa na medida em que, a escola ao mesmo tempo que é um espaço de produção e reprodução de violências, utilizada para a manutenção do *status quo*, ela é também, um dos lugares de preparação para a cidadania e para transformação da realidade social. E como afirmou Paulo Freire “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Essa frase foi escrita justamente em uma carta sobre o assassinato do índio Gaudino Jesus dos Santos, que ocorreu em uma parada de ônibus da capital federal no dia 20 de abril de 1997 (FREIRE, 2000, p. 30).

Tendo a formação continuada como um importante espaço para debater e construir uma educação para cidadania, como preconiza a CF/88; para emancipação e; em e para os

Direitos Humanos, o Distrito Federal conta, desde 1988, com um espaço para formação continuada de profissionais da educação, a hoje chamada Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Espaço este que nasceu de uma associação das primeiras professoras que trabalharam na capital com formação de trabalhadoras utilizando o método Paulo Freire. A EAPE é uma das poucas, senão a única, escola de formação de profissionais da educação no Brasil com a estrutura que possui e tempo de existência.

Traçados esses pontos e a partir da perspectiva de que o Brasil é signatário de vários acordos internacionais que pautam pela igualdade de gênero e estabelecem que as escolas sejam espaços em que esses temas devem ser incorporados, direta ou transversalmente, esta pesquisa tem como **objeto** a incorporação das temáticas de gênero na educação básica do Distrito Federal pela EAPE.

A **questão de partida** que orienta a pesquisa é: como a EAPE tem direcionado a formação continuada das trabalhadoras da educação básica pública na perspectiva de gênero, em um contexto marcado por debates crescentemente acirrados, a partir da ascensão do ideário conservador sintetizado na proposta de “*Escola Sem Partido*”?

Com base na questão de partida, nossa **hipótese de trabalho** é que: não obstante os avanços alcançados pela **Educação em e para os Direitos Humanos**, ao longo dos últimos 30 anos em termos de estrutura organizacional, legislações e normativas de Estado, ela não logrou êxito em se constituir como política de Estado, revelando-se, sobretudo como uma política de governo com grande desenvolvimento num cenário progressista, a partir dos governos Lula e Dilma. A saída desses governos, portanto, significou um imenso risco de retrocesso para a constituição de uma política de estado para Educação em Direitos Humanos.

A pesquisa então teve como **objetivo geral** identificar como a SEEDF, por meio da EAPE, enfrentou o desafio de proporcionar às trabalhadoras da educação uma formação continuada em Direitos Humanos, especialmente nas temáticas de gênero entre os anos 2000 e 2018. Objetivo este que se desdobrou nos seguintes **objetivos específicos**:

- Mapear normativas que amparam o trabalho de profissionais da educação, para o debate de gênero em ambiente escolar;
- Identificar formações e capacitações ofertadas para profissionais da SEEDF por meio da EAPE entre os anos de 2000 a 2008, inclusive dentro das escolas (se houver) nas temáticas de gênero e temas correlatos
- Identificar se as formações e capacitações ofertadas estão de acordo com uma Educação em e para os Direitos Humanos;

Trata-se, também, de uma pesquisa social que se constrói a partir de uma perspectiva dialética histórico-estrutural. Olhar a realidade a partir do método dialético é buscar conhecimento do objeto e entendê-lo como processual e histórico. A construção dessa pesquisa faz a partir da ideia de que é necessário “cultivar um processo de criatividade marcado pelo diálogo consciente com a realidade social que a quer compreender, também para transformar” (DEMO, 1995, pg. 14). Fazer o debate sobre gênero na educação, sem pretensão de ser neutra, demonstra que essa pesquisa tem caráter político e que busca resgatar a historicidade das lutas e suas contradições inerentes ao processo de formação da educação no Brasil em especial sobre a educação continuada para a igualdade de gênero.

Entendo que a “historicidade é o *locus* próprio da dialética”. A partir dessa premissa, este trabalho versa sobre a investigação de uma política social – a política de educação – que deve ser tratada numa perspectiva histórica e contraditória. Pressupõe, portanto, fazer uma aproximação e se apropriar do objeto, conhecer o debate teórico sobre as categorias a serem trabalhadas e também conhecer as normas, os documentos como parte do processo metodológico de análise documental (DEMO, 1995, p. 89).

Tendo em mente que as ciências sociais têm possibilidade de “serem móvel competente no estabelecimento de políticas sociais mais efetivas, na implantação de um estado de direitos, na solidificação de uma sociedade mais democrática”, busquei não apenas identificar uma parte da realidade - analisar a inserção das temáticas de gênero na formação continuada em educação no Distrito Federal-, mas problematizar tais questões a partir do aprofundamento do debate que cerca esta pesquisa (DEMO, 1995, p. 25). Desse modo, o interesse social está na pretensão de ampliar às profissionais da educação básica o reconhecimento de uma educação continuada que fortaleça o trabalho educacional para uma Educação em e para os Direitos Humanos, oportunizando a promoção da igualdade de gênero.

Optei por realizar esta pesquisa na EAPE, localizada no Distrito Federal dentre outros fatores porque o DF possui uma realidade de organização governamental muito específica, em que por não ter municípios, toma para si a responsabilidade tanto como Estado, quanto como município. A organização política do Brasil está desenhada de forma que cada ente federal seja responsável por uma parte da educação, assim os municípios, os estados, o Distrito Federal e a União têm participações específicas na organização e financiamento do ensino primário, secundário e superior. Essa forma de organização da política vem antes da CF/88, e nela se mantém (BRASIL, 1988).

No Distrito Federal, contudo, a SEEDF é responsável por todos os níveis e modalidades de educação básica pública, desde a educação infantil até o Ensino Médio, tem

uma política de educação instituída com documentos legais que se configuram como política de Estado, como o Plano Distrital de Educação (PDE/DF) (2015 – 2024) em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 – 2024), além das Diretrizes Pedagógicas e do Currículo em Movimento que direcionam o trabalho das profissionais da Secretaria de Educação (BRASIL, 2014; DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e; 2015).

Dentro da estrutura da SEEDF está a EAPE, que nasce de uma associação de professoras fundada no final dos anos de 1980 e que oferecia inicialmente formação sobre o Método Paulo Freire às professoras da Fundação Educacional, atualmente SEEDF. Hoje, a EAPE é uma subsecretaria e segundo o atual Subsecretário de Formação Continuada, André Lúcio Bento, a EAPE é “responsável por propor, planejar e executar políticas de formação em serviço” (DOCUMENTÁRIO-EAPE..., 2019).

Outro fator relevante para a escolha do Distrito Federal é que no ano de 2015 iniciou-se a tramitação do PL 1/2015 com fins de instaurar a Escola sem Partido no DF. É nesse período que o MESP se coloca mais presente no debate das questões de gênero em âmbito legislativo. O projeto em questão não foi aprovado e teve seu arquivamento em 30 de abril de 2019⁴. Em 2016 a deputada Sandra Faraj, autora do PL 01/2015, gerou repercussão ao enviar ofícios a algumas escolas do DF, incluindo a EAPE “solicitando esclarecimentos” sobre o conteúdo de um trabalho escolar que tratava de questões relacionadas à “identidade de gênero” e “orientação sexual” (MADER, 2016)

Quando se trata de gênero, considero lembrar que na aprovação do último Plano Nacional de Educação (PNE), o de 2014, foi o termo gênero que ganhou destaque e, junto a outros fatores, atrasou em quatro anos aprovação do Plano, tendo esse termo, “gênero”, sido suprimido naquele documento e em parte dos Planos Estaduais de Educação criados após a aprovação daquele, inclusive no PDE/DF. “Nos dois primeiros anos em tramitação o PNE sofreu mais 3 mil emendas”, o impasse foi tamanho, que os termos ‘gênero’ foram suprimidos dos documentos à revelia, com exclusão por exemplo de ‘gêneros alimentícios’ (BRASIL, 1988; GONZALEZ, 2017, p. 93; HEILBORN, 1999; REIS e EGGERT, 2017; ROCHA CERQUEIRA, 2015).

⁴ Cumpre destacar, todavia, que em dezembro de 2018, a votação do projeto "Escola Sem Partido" foi adiada para a próxima legislatura. Como acontece com projetos não aprovados, o texto foi arquivado. Na próxima legislatura, a proposta pode ser desarquivada com pedido de qualquer parlamentar.

O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2000 a 2018, em razão de algumas questões. Em termos de normativas da política de educação o recorte engloba dois PNEs: o do decênio 2000 a 2010 e de 2014 a 2024. Denota-se que o atual PNE deveria corresponder aos anos de 2010 a 2020, porém, levou um período de quatro anos para ser discutido e aprovado. Estabelecer o recorte da pesquisa a partir do PNE reside na relevância do processo de discussão e aprovação do PNE vigente que foi marcado pela exclusão dos termos “gênero” no texto da lei e que teve reflexos por todo o Brasil, com interferência direta em políticas de educação estaduais e municipais sobre a inserção ou não de gênero para a aprovação dos seus respectivos Planos. Também, no ano de 1999 são publicados os Referenciais para a Formação de Professores, primeiro documento que trata da formação continuada de professores, pós a CF/88 e pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 2014; GONZALEZ, 2017).

Ademais, pondero, também, que nas últimas duas décadas o Brasil passou por mudanças extremas de governo, principalmente em âmbito federal, o período selecionado para a pesquisa abarca os principais momentos de transição. Após a CF/88 e até o ano de 2002 todos os presidentes eram considerados de direita ou centro-direita, fato que se alterou em 2003 com a posse do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que governou até 2011 quando foi sucedido por Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). A ex-presidenta Dilma governou até o ano de 2016, quando foi alvo de *impeachment*, em um golpe político-jurídico midiático (LIMA e MACIEL, 2018). Para fins da pesquisa considero ainda um período pós-golpe (2016-2018), quando se observa um movimento de fortalecimento da Nova Direita no Brasil, que culmina na vitória de Jair Messias Bolsonaro – atual presidente da República, período que, no entanto, não será objeto de análise. Considerar essas mudanças pode ser relevante para demonstrar alterações diretas na política de educação como um todo e nos debates específicos de gênero, já que as principais políticas para igualdade de gênero no Brasil ocorreram durante os anos de 2003 a 2016.

A escolha pelo recorte temporal a partir de 2000, além do exposto, visa garantir o período em que o MESP foi criado, perpassando pelo fortalecimento gradual do movimento. Abarca desde um período em que o MESP não tinha tanta expressividade, passando por períodos em que conquista fortes aliados, principalmente em parlamentos de várias partes do Brasil quando iniciam a proposição de projetos de lei pela implementação da Escola Sem Partido e contra a “ideologia de gênero”. O MESP também foi responsável pela produção de diversos instrumentos para pressionar a sociedade contra a incorporação das temáticas de gênero nas escolas. O Movimento Escola Sem Partido divulgou a finalização de suas

atividades em julho de 2019. Esse período de análise nos possibilita fazer um cotejamento entre os momentos em que o conservadorismo, representado por esse Movimento, se coloca menos e mais presente no Brasil e seus reflexos direcionados nos espaços de educação formal (BASILIO, 2019).

Diante do exposto, a presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “*Educação como direito e política*” o espaço foi reservado ao debate da construção da educação como direito no Brasil, tanto a partir do arcabouço jurídico normativo construído e vigente para a garantia do direito à educação, quanto a partir das concepções de educação pautadas pela sociedade civil e pelo Estado e/ou Mercado chegando ao estabelecimento da educação como direito e como política.

No segundo capítulo, por sua vez, analisa-se a temática “*Gênero e educação*”. Esse debate consubstancia-se a partir da construção da educação como um campo de incorporação da temática de gênero para a igualdade, baseando-se principalmente nas desigualdades de sexo/gênero, raça/etnia e classe.

O capítulo terceiro “*O Movimento Escola Nova e a construção de uma Política de Educação Pública e Democrática no DF*” traz uma lupa para o processo histórico e político da educação pública no DF, desde sua gênese aos dias atuais. Aqui, a história da educação no DF é contada a partir de um projeto de autoria do professor Anísio Teixeira, que buscou com o *Plano de Construções Escolares de Brasília*, construir na capital do país um modelo de educação que pudesse ser replicado em todo o território nacional e que fosse uma contraposição à educação tradicional, existente desde os jesuítas no Brasil, ou como chamou Paulo Freire, uma “educação bancária”.

Na história de Brasília, destaca-se o surgimento de uma organização de professoras, que ao lecionarem o método Paulo Freire para outras professoras, estas puderam alfabetizar trabalhadores da capital. Esse movimento deu início ao que hoje conhecemos como EAPE. Neste capítulo ainda, trato do Currículo em Movimento, da Gestão Democrática e da Gestão Compartilhada.

Por fim, o quarto capítulo, intitulado: “*A Formação Continuada na EAPE - a Igualdade de gênero como dimensão dos Direitos Humanos*”, trata, a partir da construção histórica e teórica dos capítulos anteriores, da análise a pesquisa documental das ofertas de cursos realizados pela EAPE.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO COMO DIREITO E POLÍTICA

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Esse Artigo 205 que abre o capítulo III intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto” da CF/88, apresenta pontos imprescindíveis para o debate da educação como direito e como política, quais sejam: a garantia da universalidade do ensino; a educação para o desenvolvimento da pessoa; a educação para a cidadania; a educação para a qualificação para o trabalho; e finalmente, a participação da sociedade, da família e do Estado para a garantia de uma educação que assegure todos os pontos anteriormente mencionados.

A construção da política de educação se gesta a partir de questões econômicas, políticas e culturais. A forma como a educação foi e vem sendo discutida e realizada, assim como a existência de diversas concepções de educação em disputa ao longo da nossa história, têm reflexo nos debates que a circundam e na maneira que a política de educação vem sendo desenvolvida atualmente. E como bem resume Bárbara Freitag, a conceituação de educação em determinado contexto social foi gerida a partir de dois pontos:

1 A **educação** sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;

2 Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam portavozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 1986, p. 15, grifo da autora)

Nesse sentido, este capítulo tem a finalidade de realizar brevemente a apresentação de como se deu o desenvolvimento da formação da educação no Brasil, desde sua gênese até os dias atuais em que temos a Constituição Federal de 1988 como normativa e como documento político central para o debate, para a construção e para a garantia da educação como política e como direito. Somadas à CF/88, outras normativas foram elaboradas a partir dela e a seu encargo, como a Lei de nº [9.394](#) de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Plano Nacional de Educação (PNE); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), dentre outras (BRASIL, 1988; 1996c; 2006a.; 2006b; 2014).

Se faz mister o olhar a partir da historicidade e das contradições que perpassam a questão da política de educação no Brasil para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Nesse sentido, o primeiro tópico e seguintes subtópicos deste capítulo trarão a partir da história da educação no Brasil, os elementos sociopolíticos que determinaram o processo de construção da educação no país. O segundo tópico abordará as tendências pedagógicas existentes nesse processo de construção da educação, assim como as que estão em disputa atualmente.

1.1 – Historicizando a Educação no Brasil

Apesar de a história da educação no Brasil ter um pouco mais de 500 anos, os primeiros quase 300 anos demonstraram poucos avanços, tanto no que diz respeito à oferta da educação, quanto às questões pedagógicas. Contudo, não posso afirmar que esse período não traz ainda impactos na forma como a educação é ofertada e discutida atualmente. Os três próximos subtópicos abordarão o processo de desenvolvimento da política educacional desde sua gênese no Brasil até os dias atuais. Apesar de não ter a pretensão de esgotar o tema é crucial, para uma leitura histórico-dialética da pesquisa, conhecer os principais processos e as contradições acerca da educação no país a fim de uma leitura mais aproximada desse processo histórico que resulta na atual política de educação.

Inicialmente a entrada da educação no Brasil tem um viés religioso, catequizador, que cumpria a função de garantir o *status quo*. Com a saída dos jesuítas, o país passou por uma tentativa frustrada de incorporação dos ideais iluministas e também da intenção de se incorporar uma educação laica. Dentre outros motivos, isso se deu graças à formação das pessoas capacitadas a lecionar no Brasil ter sido restrita a uma educação confessional, resquício da catequização jesuítica.

A concepção de educação nos primeiros séculos de Brasil não se restringiu apenas a uma oferta baseada em preceitos católicos, senão também de garantir uma cultura de segregação entre os povos que aqui viviam. Era importante deixar evidente quem era da elite e quem não o era, assim, a oferta de educação se dava de maneira diferenciada para grupos de classes distintas. Tema que será melhor desenvolvido ao longo do próximo tópico (FREITAG 1986, SAVIANI, 2008).

A educação passa a ganhar destaque no cenário político e social, quando, a partir do processo de desenvolvimento do capital no Brasil, são necessárias mão de obra técnica para os trabalhos de chão de fábrica (daí o ensino técnico) e também pessoal qualificado para gerir o capital, garantindo à elite o acesso ao ensino superior. Mantém-se a dualidade de separar as classes por meio da educação. As classes mais baixas ficavam restritas ao ensino técnico e a

elite, que comandaria o país, poderia ter acesso à educação de melhor qualidade e ao ensino superior. Esse período vai de meados da década de 1930 até o fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil em 1985.

Em seguida, o Brasil passa por um período de redemocratização. Pautas para a garantia de políticas sociais como saúde, educação, moradia, assistência e previdência ocuparam o cenário nacional pela incorporação destas políticas enquanto direito na Constituição que se desenhava.

A apelidada Constituição Cidadã, CF/88, incorpora tais políticas, incluindo a garantia de uma educação universalizada e pública, tornando-a responsabilidade do Estado. Contudo, tal Constituição abre precedentes para a privatização dessas políticas citadas anteriormente, inserindo a educação, também como parte do mercado.

1.1.1 – O início da educação no Brasil: a educação tradicional e desigualdades de gênero, raça e classe

O processo de formação educacional no Brasil iniciou-se em meados de 1549, logo após a invasão dos portugueses e a vinda dos jesuítas a mando de D. João III, rei de Portugal àquele momento. Os jesuítas foram os responsáveis pela educação no Brasil até o ano de 1759, quando decretada sua expulsão do país. Até então, a educação tinha como principal objetivo catequizar os povos nativos, objetivo este que se perdeu ao passar do tempo, a fim de garantir educação à elite, filhos de donos de terras e de senhores de engenho, que se tornariam padres ou advogados, ocupando futuramente os cargos públicos. Além de alguns poucos filhos de colonos que tinham acesso somente às primeiras letras (COTRIM, 1984; PAIVA, 2000, p. 44; ROMANELLI, 2005; SAVIANI, 2004). Durante todo o período de atuação da Companhia de Jesus no Brasil, menos de 0,1% da população brasileira tinha acesso à educação. Estavam excluídas as mulheres (50% da população), a população negra escravizada (40%), a população negra livre, as pessoas pardas, as crianças consideradas filhas ilegítimas e as crianças abandonadas (SAVIANI, 2013).

Por meio do ensino das letras, dos cálculos, das músicas e da doutrina religiosa a Companhia de Jesus tinha o objetivo de impor aos povos nativos do Brasil a cultura portuguesa e promover sua aculturação por meio da conversão à religião católica. O ensino foi intencionalmente utilizado para, de forma pacífica, subjugar indígenas a torná-las pessoas dóceis e escravizadas.

Essa mesma educação era também direcionada aos filhos dos colonos. Já os filhos da elite, exclusivamente os do sexo masculino, e, à exceção dos primogênitos, tinham acesso a uma educação que lhes permitisse tanto o conhecimento da doutrina religiosa, com “apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária”, quanto à garantia da distinção entre a elite e a população nativa, negra e mestiça. Assim, com uma educação baseada na cultura europeia, a “classe dominante detentora do poder econômico e político tinha de ser também detentora dos bens culturais importados”, de maneira que o ensino fornecido pelos jesuítas tinha o propósito de auxiliar na reprodução da ideologia dominante de uma sociedade escravocrata (FREITAG, 1986; ROMANELLI, 2005, p. 33 e 34; SAVIANI, 2004;).

No período colonial, a Igreja Católica, segundo Freitag (1986), assumia a hegemonia da sociedade civil e, por meio da educação, assumia também o controle da própria sociedade política. Mesmo com a saída dos jesuítas do Brasil, a influência da Igreja perdurou por meio de controle ideológico do Estado e ainda pelo controle das instituições de ensino (IE) até o período republicano, quando o Estado se fortalece.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve duas tentativas de inserir um processo educacional no país. A primeira, proposta por Marquês de Pombal, tinha o intento de ofertar, por meio de aulas régias (aulas isoladas), uma educação laica e pública, baseada no iluminismo – movimento intelectual de grande difusão na Europa durante os séculos XVII e XVIII. O período pombalino, que durou entre os anos de 1759 e 1808, não teve muito êxito. As propostas de uma educação laica e pública que estivessem a serviço do governo português no Brasil, e não da fé, como era até a expulsão dos jesuítas no Brasil, não conseguiu se consolidar. Isso se deveu tanto por questões de falta de pessoal qualificado, em vista de que até aquela época a formação era baseada no catolicismo, quanto pela falta de investimento financeiro por parte do governo português. O período pombalino foi muito mais um ideário de um projeto novo de educação e uma crítica à educação que havia se consolidado até aquele momento, do que propriamente a implantação de uma nova forma de educação no Brasil (SAVIANI, 2004; MACIEL e NETO, 2006). Com o fim do período pombalino, se incorpora o período joanino (1808 – 1822), momento marcado pela criação dos primeiros cursos de nível superior. Até esse momento os filhos homens dos colonizadores que quisessem prosseguir com os estudos e, que não optassem por ser padres, deveriam sair do país para cursar o nível superior. Em termos de educação primária, este período, assim como o anterior, não gerou grandes mudanças (SAVIANI, 2004).

Quando se trata da busca por conhecer a História da Educação no Brasil, há de se ter em mente que, principalmente no período colonial, mulheres, pessoas negras livres ou

escravizadas estavam completamente excluídas desse processo, pelo menos do ponto de vista formal e legal. No caso das meninas, o início do seu processo educacional só foi possível para as filhas de colonos quando estas eram enviadas para conventos fora do Brasil, em Portugal ou em ilhas atlânticas. Como o ensino das letras era necessário para a leitura das obras de devoção, elas acabavam tendo acesso à formação em leitura e escrita. O envio de meninas para os conventos, contudo, foi alterado em 1732 por D. João V, pois, segundo os conselheiros, o clausuro de meninas acarretava “retirá-las do mercado matrimonial”. Para haver concessão de autorização para viagem, as meninas eram impelidas a decidir se queriam uma vida religiosa ou matrimonial, fato que, contudo, não alterou significativamente o número de meninas que optavam por sair do país, mas demonstra a preocupação que se tinha com relação às mulheres daquela época (SILVA, 2004, p. 133).

Nesse período alguns conventos foram criados no Brasil, dentre eles o Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, espaço de clausura feminino, fundado em Recife no ano de 1798, que se destaca por ter possibilitado a educação de meninas, que já não precisariam mais ir à Portugal para ter acesso à educação. Esse espaço é considerado por algumas pesquisadoras como a primeira instituição educacional para meninas, ali elas aprendiam as atividades que mulheres deveriam cumprir na sociedade: aprender a ler, escrever, contar, coser e bordar (GUAPINDAIA, 2011). Deveriam também aprender a ser sucintas em suas falas para não incorrerem em “prolixidade e imaginação errante”, maiores defeitos femininos segundo Azeredo Coutinho (SILVA, 1977, p.158).

Foi somente a partir de 1808, com a presença da corte portuguesa, que se ampliou o acesso de meninas à educação por meio de preceptoras católicas, destas, algumas vindas de fora do Brasil, que incluíam entre os seus ensinamentos a música e a dança. A educação também era ofertada por meio da criação de alguns estabelecimentos de ensino, que assim como nos Recolhimentos, ensinavam a ler e escrever, coser e bordar. Assim, as famílias que tinham melhores condições financeiras poderiam garantir educação primária às meninas e aos meninos, já que tal ensino era pago. Como até esse período a economia brasileira era baseada em agroexportação, a qualificação de trabalhadores ainda era dispensável, o que fez com que a população negra brasileira, escravizada ou não, também não tivesse acesso à educação. Esse fator não se alterou com a vinda da coroa portuguesa ao Brasil, porém, houve uma pequena ampliação do acesso à educação para a população branca, já que o país passou a ter a “necessidade de formação de quadros técnicos e administrativos novos”. Instalaram-se então escolas técnicas, academias e outras instituições de ensino. A educação cumpria o papel social de garantir às meninas a manutenção de costumes e papéis pré-determinados para as mulheres

(serem boas esposas e boas donas de casa, caso não optassem pela vida religiosa) e garantir aos meninos formação técnica para trabalhar a serviço da corte portuguesa com funcionamento da sede do governo português no Brasil (COTRIM, 1984; FREITAG, 1986, p. 48; SILVA, 2004).

A primeira legislação no Brasil que abordou o tema de educação foram os “Regimentos” de Dom João III em 1549. Após esse período, vários documentos incluíam a educação como responsabilidade do Estado, como a Primeira Constituição Brasileira, de 25 de março de 1824 que colocou que “a instrução primária é gratuita e direito de todos os cidadãos” e a Primeira Lei Geral do Ensino Elementar, de 15 de outubro de 1827, que regulamentou a descentralização do ensino, a remuneração de mestres e mestras, o currículo mínimo, a admissão de professoras e professores e escolas para meninas (BRASIL, 1824; 1827; SAVIANI, 2002, 2013).

A Lei Geral do Ensino Elementar (1827) foi, portanto, a primeira normativa que garantiu o direito à educação para meninas. Essa garantia, contudo, tinha restrições, mantiveram-se as diferenças quanto ao ensino para meninas e meninos, além de critérios morais diferenciados para mulheres e homens que pretendiam lecionar, conforme o art. 12º compilado a seguir

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º (BRASIL, 1827).

É lancinante olhar para a nossa história e descobrir que a educação que, não só nos foi negada enquanto meninas e mulheres nos primeiros 300 anos de Brasil, como quando passa a ser minimamente garantida, acontece de maneira diferenciada com foco numa educação que prepare a mulher ou para o lar/casamento ou para devoção à Igreja Católica. De forma que quando não somos proibidas de receber educação e ela passa a ser garantida pelo Estado, a proposta é de uma educação que garanta a manutenção de papéis de cuidado do lar pelas mulheres.

Nessa mesma linha de exclusão de pessoas ao acesso à educação na história do país, há que se destacar a invisibilização da participação da população negra nesse processo em grande parte dos referenciais de história da educação. A formação do Brasil foi baseada face ao trabalho escravo, que perdurou legalmente até o ano de 1888, sendo o último país a abolir a escravidão, que perdurou por quase 400 anos. Não se pode negar o reflexo tanto do ponto de

vista econômico, quanto do ponto de vista social e cultural, o fato de que por um grande período, pessoas negras africanas, foram sequestradas de seus países de origem e transformadas em escravas no Brasil, tendo também seus descendentes, por várias gerações, sido escravizados. Esse processo de escravização teve diversas consequências à população: o apagamento de nossas histórias, culturas, crenças, e o surgimento do racismo estrutural e práticas racistas, que se iniciaram nos períodos de escravidão, e ainda fazem parte da vida cotidiana das pessoas negras no Brasil (SANTOS, 2005).

Nas principais literaturas sobre história da educação no Brasil, ainda é escassa a presença de informações de como se deu o acesso da população negra, seja escravizada, seja liberta, à educação formal ou informal. Pesquisadoras e militantes de movimentos raciais questionam essa epistemologia dominante e pautam por uma epistemologia decolonial, que seja capaz de contar outras histórias que há tanto foram excluídas. No caso da História da Educação no Brasil, concebida como disciplina a partir de meados dos anos de 1970, é evidente a carência de estudos que narrem a história da educação no Brasil a partir da perspectiva étnico-racial, ou seja, que registre a relação entre as pessoas negras e nativas à educação. No caso das pessoas nativas, os relatos estão restritos à fase em que os jesuítas tentaram catequizá-los (CRUZ, 2005; SANTOS, [201-]).

À população negra no Brasil foi negada educação formal até segunda metade do século XIX, inclusive com leis proibitivas, como por exemplo, a Constituição Imperial de 1824 que garantia o direito a educação a todos os cidadãos, mas em seu artigo 2º excluía tacitamente a população escravizada da condição de cidadã. Outra normativa que proibiu explicitamente o direito à educação aos escravizados foi o decreto do Município da Corte de nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 em seu art. 69: “Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas [...] § 3ª os escravos”. Fato que, contudo, não os impediu de encontrar maneiras de romper com essas barreiras, havendo diversos exemplos de como a população negra lutou por educação, abriu escolas, aprendeu e ensinou, mesmo com o empecilho de um Estado racista que lhes dificultou o acesso à mesma cidadania que população branca e abastada tinha garantida. A primeira vez que a população negra é permitida a ter acesso à educação, é em 1878, quando a partir do decreto 7.031 de 6 de setembro, a educação foi permitida, somente em cursos noturnos e “a todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” (BRASIL, 1824; 1854;1878; SANTOS, [201-]); SANTOS, 2018).

Durante todo o período colonial a educação foi marcada por um viés tradicionalista, fundamentado em uma proposta de ensino que cuja disciplina visava preparar moralmente os

estudantes para entenderem e aceitarem seu lugar (naturalizado) na sociedade, que já sinalizava ser futuramente uma sociedade de classes, e que já era marcada pela desigualdade entre mulheres e homens, brancos e negros, pessoas escravizadas e senhores (homens brancos com alto poder aquisitivo). Em resumo: a educação teve, portanto, os objetivos de formar uma sociedade com uma cultura específica, formar pessoas com comportamentos de acordo com preceitos de reprodução da ideologia dominante, a dos colonizadores em uma sociedade escravocrata, que prescindia de segregação social, racial e de gênero; de aculturação dos povos nativos e africanos e seus descendentes escravizados. De outro lado a educação também foi utilizada para a produção de mão de obra qualificada e formação de quadros técnicos a serviço da corte portuguesa, educação reservada aos filhos dos da elite (FREITAG, 1986).

A Primeira República, ou República Velha é proclamada no ano de 1889 e dura até 1930 quando se inicia a República Nova. No que tange à educação, esse curto período foi marcado principalmente pela ideia de que a ignorância era a causa das “nossas crises”, sendo a educação, portanto, o caminho “para solucionar os problemas sociais, econômicos e políticos”. Porém, a criação de um Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, dirigida por Benjamin Constant, teve curta duração – apenas um ano – o que demonstrou o pouco interesse por parte do governo brasileiro em investir em educação. Apesar de idealizadores como Benjamin Constant e Olavo Bilac tivessem o intento de revolucionar o sistema educacional, suas propostas de reformas educacionais não lograram êxito e não foram realizadas mudanças substanciais para a educação. Até 1920 o Brasil não chegava a 28% da população escolarizada (COTRIM, 1984, p. 269; GHIRALDELLI JUNIOR, 1992)

Nesse momento, após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil passou a estreitar relações comerciais e financeiras com os Estados Unidos da América (EUA), com isso também importaram comportamentos da cultura estadunidense, por meio de filmes, imprensa e literatura daquele país. No campo educacional, o grande marco nesse período foi o surgimento do Movimento Escola Nova, importado dos EUA por meio de John Dewey e Willian Kilpatrick, que veio romper com a pedagogia tradicional, pedagogia predominante até aquele momento. O movimento Escola Nova se orienta a partir de uma pedagogia científica fundamentada na utilização da psicologia, da biologia e outras ciências como centrais para analisar a diferenciação no aprendizado das crianças. Enquanto a pedagogia tradicional centra-se na autoridade do professor, do livro e do conteúdo, a Escola Nova centra sua atenção no estudante. No Brasil, um dos nomes importantes dentro do Movimento de Escola Nova é Anísio Teixeira, defensor da escola pública e totalmente contra a educação como mercadoria (COTRIM, 1984; GHIRALDELLI JUNIOR, 1992; PEREIRA, 2018).

Durante a Primeira República outros três movimentos estavam presentes com projetos de educação: os católicos, com a defesa da pedagogia tradicional, tinham posições ultraconservadoras que se alinhavam com os integralistas da Ação Integralista Brasileira (AIB), entidade esta que surgiu nos anos de 1930 “à semelhança dos movimentos do nazismo e do fascismo”. O governo aparentava se posicionar de forma neutra a dialogar com os católicos e os liberais (escolanovistas), mas “acabou por colocar em execução uma política educacional própria, mas também distante de princípios efetivamente democráticos”. Ademais desses três grupos, a Aliança Nacional Libertadora (ANL) era formada pelo proletariado e visava democratização do ensino, tinham uma perspectiva antiimperialista e antifascista, com tendências socialistas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992, p. 39 e 40)

O próximo tópico abordará o período que vai da Nova República à Ditadura Civil Militar no Brasil, períodos esses em que diversas mudanças políticas e econômicas aconteceram e impactaram diretamente na educação. Esses períodos evidenciaram fortes influências ideológicas pelo Estado à política de educação.

1.1.2 – Segunda República à Ditadura Civil Militar de 1964: Brasil em Desenvolvimento Econômico, Educação em Formação para o Mercado de Trabalho

A denominada Segunda República e a Ditadura Civil Militar foram períodos marcados pela forte industrialização do Brasil, momento em que a criação e ampliação de escolas técnicas respondeu às mudanças significativas da política econômica internacional. Essas ações favoreceram a consolidação do Modo de Produção Capitalista (FREITAG, 1986).

A Segunda República iniciou-se no ano de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o poder. Esse ano foi marcado pela chamada Revolução de 30, que culminou de uma série de movimentos do final dos anos de 1920 motivados pela crise que se acentuou ao final daquela década. Essa revolução também marcou a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Sete anos depois de assumir o poder, Vargas implantou o Estado Novo, com traços ditatoriais (FREITAG, 1986; ROMANELLI, 2005).

Duas situações de questões internacionais que influenciaram diretamente a política e economia brasileira foram a Crise de 1929 e Segunda Guerra Mundial. A quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, acarretou na crise cafeeira brasileira e no consequente fortalecimento da produção industrial no Brasil e sua diversificação da produção, já a Segunda Guerra Mundial garantiu competição no mercado internacional, pois os países bélicos passaram a não

priorizar a exportação de bens de consumo, acarretando também no fortalecimento do processo interno de industrialização no Brasil (FREITAG, 1986).

A consequência desses dois momentos é que o Brasil passou a competir com o mercado internacional a produção de bens de consumo, gerando mesmo que temporariamente, “um deslocamento do centro de decisões de fora para dentro” (FURTADO, 1961 apud FREITAG, 1986, p. 54). Essas mudanças tiveram impacto na educação brasileira principalmente no que tange a necessidade de produção de mão de obra qualificada para o novo mercado que surgia e se ampliava. Se até esse período a agroexportação era a base da economia, isso vai se alterar e se inicia um processo de reestruturação na economia e no poder estatal. Surgiu, então, uma nova burguesia, a burguesia industrial, que passou a disputar poder com a antiga hegemonia dos latifundiários, reestruturando o poder estatal tanto na “instância da sociedade política como da sociedade civil” (FREITAG, 1986, p. 50).

Como foi tratado nos tópicos anteriores, a educação não se fazia necessária para o desenvolvimento dos trabalhos e geração de riquezas no Brasil até esse período. Havia, portanto, carência de mão de obra qualificada. Com as mudanças para uma sociedade capitalista e em processo de industrialização surgiu a necessidade de tratar a educação com maior interesse. No ano de 1930, foi criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde⁵, fator que acarretou mudanças substanciais na educação. Há uma ampliação significativa da educação primária, da educação secundária e a criação das primeiras universidades no Brasil, além de uma redução na influência da igreja sobre a educação (COTRIM, 1984; CURY, 2002; FREITAG, 1986; SAVIANI, 2013).

Essa ampliação do acesso à educação se deu tanto pela necessidade de mão de obra qualificada, quanto por iniciativa da própria sociedade, incluindo aí a classe trabalhadora, mulheres e mães que queriam que às suas filhas e filhos fosse proporcionada a educação formal, o letramento. E como afirma Marshall

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito a educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerada não como o direito das crianças de frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (T.H. MARSHALL, 1967, p.73).

⁵ Anteriormente foi criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, porém por ter tido duração de apenas um ano e não ter efetivado nenhuma política voltada para educação, não é considerado, para alguns autores como o primeiro ministério. Para saber mais: COTRIM, 1984.

Alterações externas que marcaram a economia e a política brasileira trouxeram reflexos para a educação, que pela primeira vez passou a ganhar destaque e se configurou como política de educação. Iniciou-se então, um processo de institucionalização da educação como uma política social, já demonstrando esse espaço de contradição em que a educação se insere tanto enquanto direito das pessoas, quanto por necessidade do mercado. Assim como a cidadania, a política social está em espaço de contradição na medida em que confere ao Estado por meio de legislação social um meio de manutenção do *status quo*. Entendendo que, segundo Marshall, “a substância dos direitos não pode ser meramente “dada””, a política social por um lado fortalece o sentido de responsabilidade dos receptores dessas políticas, por outro lado os mantém sob tutela (BARBALET, 1989).

A demanda por mão de obra técnica, para dar conta da urbanização e industrialização, fez com que o governo cumprisse o determinado na Constituição de 1937, a manutenção do dualismo educacional, “os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular, os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais”, assim, oficialmente a segregação de classes foi cristalizada na CF/37, eliminando, portanto, “a igualdade entre os cidadãos perante a lei” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992, p. 82). Constituição esta que, em se tratando de educação, teve muitos retrocessos em relação à Constituição de 1934. A começar pela dualidade explícita da educação, que segregava as classes menos favorecidas, deixando a elas o ensino profissionalizante, enquanto as classes mais abastadas tinham acesso à educação pública ou ao ensino particular. Essa dualidade representou a organização de um “sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares”. O processo de ensino se dava então de forma que:

Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mas destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992, p. 84)

Getúlio Vargas tornou obrigatório e gratuito o ensino primário e implementou os liceus e o ensino profissional, ambos com a proposta de formar profissionais para o “exército de trabalho”. O ensino profissional, no entanto, foi colocado sob a responsabilidade das indústrias e sindicatos para a formação dos filhos dos empregados e membros. Foram criados nesse período o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC). O ensino religioso torna-se facultativo e há considerável redução no número de escolas confessionais na educação primária, fato que demonstra uma diminuição da influência da Igreja sobre o sistema educacional e a apropriação deste pelo Estado (FREITAG, 1986, p. 51; GHIRALDELLI JUNIOR, 1992).

Quando as Escolas Técnicas no Brasil foram criadas, elas eram voltadas para os filhos dos trabalhadores, ou seja, para as classes menos privilegiadas ou nas palavras de Barbara Freitag (1986, p. 56), “para os filhos dos outros”. Esse então se tornou um novo modelo de educação, o modelo tecnicista, centrado na formação de trabalhadores especializados em trabalhos técnicos e de menor prestígio e obedientes.

As escolas técnicas inicialmente eram responsabilidades das industriais e com o funcionamento noturno permitiam que os filhos dos trabalhadores pudessem se qualificar para trabalhos de menor prestígio. Porém, a classe trabalhadora tinha também o objetivo de almejar crescimento social, os estudantes buscavam poder ascender socialmente por meio de um título acadêmico, exclusividade de classes mais altas, já que o nível das escolas das classes mais baixas não habilitava os egressos a alçarem nível superior.

Os filhos dos da elite, aqueles quem deveriam futuramente acessar os cargos de dirigentes, podiam tanto acessar escolas públicas geridas pelo Estado com funcionamento integral diurno, quanto acessar escolas particulares o que lhes garantia conseqüentemente mais fácil acesso ao ensino superior, pelo direcionamento do ensino ao ingresso às Universidades por meio de vestibular. Além desses dois grupos, acrescentam-se os trabalhadores de serviços mais baixos e trabalhos mais pesados, os quais necessitavam de pouca ou nenhuma qualificação e, portanto, não disputavam o direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi alvo de grandes debates até sua aprovação final, processo que perdurou por treze anos devido a duas propostas completamente divergentes que ao final se amalgamaram. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani em 1948 e buscava “corresponder a certas ambições das classes subalternas”, o segundo projeto, de autoria de Carlos Lacerda, foi enviado à Câmara em 1957 e tinha como objetivo central: a privatização da educação e a transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil, de forma que os pais deveriam escolher “**livremente** pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam” (FREITAG, 1986 p. 57, grifo da autora).

A lei aprovada no ano de 1961, de um lado garantiu algumas demandas das classes trabalhadoras e elites intelectuais como, por exemplo, a equiparação dos cursos de nível médio e técnico, garantindo legalmente o direito daqueles que cursavam a escola técnica,

poderem acessar o ensino superior. De outro lado, não foi observada a realidade socioeconômica da população do país e a gratuidade, prevista em ambas as Constituições citadas, não foi incorporada à LDB. Fator capaz de excluir grande parte da população que não tinha condições de arcar com alguns encargos que pudessem ser cobrados pelas instituições de ensino primário e secundário, e que se firmou em uma política de educação privatizada que ainda selecionava quem acessava, permanecia e progredia maiores níveis a política educacional. A LDB aprovada mantinha o *status quo* com uma política de educação segregadora. Todo esse movimento de legislar para implantação de uma política educacional no Estado Novo, se coloca, portanto, como uma política que “visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas”. Isso se colocou evidente quando da criação de escolas técnicas para as classes menos favorecidas, com o objetivo de prepará-las para a necessidade de mão de obra de que o mercado de trabalho necessitava no momento de alteração da política econômica brasileira e assim garantir as “necessidades das empresas” (FREITAG, 1986, p. 52).

Durante os anos de 1960, iniciou-se um processo de mudanças políticas que culminaram na instauração da Ditadura Civil Militar no Brasil no ano de 1964. No que concerne ao tema da educação básica primária, esta teve seu tempo da educação ampliado, passando de 4 (quatro) para 8 (oito) anos. Nesse período também se institucionalizou o ensino supletivo e o fortalecimento do ensino privado, majoritariamente responsável pelo Ensino Médio até então. Essas mudanças ocorreram com a CF/67. A partir da ampliação do ensino primário e a obrigação da gratuidade dele, o ensino privado passou então a atuar principalmente nos cursinhos pré-vestibulares, supletivo e ensino superior. A gratuidade do ensino primário, no entanto, não garantiu que a educação se universalize, proposição garantida na CF/67, que deveria ser alcançada em 1980 (FREITAG, 1986).

As décadas de 1965 a 1975, auge da Ditadura Civil-Militar no Brasil, foi um dos períodos em que, segundo Freitag (1986), mais se discutiu educação: “foram convocadas Conferências Nacionais de Educação e Colóquios Regionais sobre os Sistemas Nacionais de Educação”. A educação nesse período foi “destacada como setor estratégico do desenvolvimento [...] e o próprio conceito de educação é revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o econômico”. Nesse sentido a valorização da educação foi extremamente importante para a consolidação do modo de produção capitalista em desenvolvimento. A incorporação da educação tecnicista a política educacional foi fundamental para garantir esse (FREITAG, 1986, p. 13).

Essa forma de imprimir na educação a materialização da divisão do trabalho se dá segundo Althusser, Establet e Poulantzas por meio da utilização da escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), ou seja, como “um instrumento de dominação nas mãos das classes dominantes” (FREITAG, 1986, p. 36). Althusser, contudo, não percebe a função dialética da educação, seu lugar também como espaço de possibilidade de superação do *status quo*. Quem nos trará uma contribuição para este debate é Gramsci,

Uma contribuição importante de Gramsci à teoria do pensamento marxista consiste na revisão do conceito de Estado. Se Marx o considerava momento exclusivo da coação e da violência, Gramsci propõe sua subdivisão em duas esferas: “a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia) e a sociedade civil, constituída pelas associações ditas privadas (igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meio de comunicação de massa) na qual essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como **cimento** da formação social” (FREITAG, 1986, pg. 37, grifo da autora)

Gramsci, entende que na sociedade civil, circulam as ideologias da classe dominante, portanto, por meio de relações pedagógicas, impõem à classe trabalhadora “sua concepção de mundo” que se transforma em senso comum. Porém, Gramsci também vê na sociedade civil a possibilidade de lançamentos de contra-ideologias. Assim é possível a partir dos conceitos de sociedade civil e de hegemonia, pensar a educação sob um enfoque de uma educação emancipatória, “em que uma **pedagogia do oprimido** pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalistas” (FREITAG, 1986 p. 38, grifo da autora)

A análise crítica da escola ou do sistema educacional como AIE, i.e., como mecanismo de dominação pelo consenso, realmente só aparece em todas suas dimensões quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado. Somente a atuação desta nas três instâncias através da manipulação do AIE escolar torna compreensível a multifuncionalidade do sistema de ensino das diferentes instâncias da formação capitalista. O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante.

Esses interesses se concentram na base do sistema, a produção de mais-valia, ou seja, manter as relações de exploração da classe subalterna (FREITAG, 1986, p. 43).

O período de ditadura civil-militar no Brasil foi também marcado pela censura e retirada de direitos civis e políticos dos brasileiros. Partidos Políticos e movimentos sociais, dentre eles muitos ligadas à educação, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), tiveram suas atividades proibidas e passaram a ser perseguidos pelo governo. O decreto-lei 869/1969 por meio da institucionalização da educação moral e cívica visou o controle dos estudantes. A ver:

Procura realizar o princípio democrático, como sugere o Art. 2 “através da preservação do ensino religioso, da dignidade da pessoa humana, do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus”. Ressalta ainda a necessidade de preservar os valores da nacionalidade e da força da unidade nacional o aperfeiçoamento do caráter, a dedicação à família e à comunidade e o “culto à obediência à lei”, a preparação do cidadão, etc (BRASIL, 1969 apud FREITAG, 1986 p. 90).

Durante o processo em que a economia brasileira foi basicamente agroexportadora, a educação não foi colocada como prioridade, já a partir do processo de industrialização no Brasil, principalmente durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985) o Estado, com a carência de mão de obra técnica, precisou garantir que a classe trabalhadora se qualificasse. A educação então foi utilizada para esse fim. Contudo, o caráter dualidade da educação se tornou essencial para a garantir uma sociedade de classes, com uma educação diferenciada para elite - que lhes garantisse qualificação para ocuparem cargos de poder; e uma outra educação voltada para o ensino técnico profissional, que limita o trabalhador o acesso ao mercado de trabalho a determinados postos (ROCHA CERQUEIRA, 2015). Assim:

A reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, i.e., uma reprodução da sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também **pela palavra** a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1970 p. 6 apud FREITAG, 1986, p. 33, grifo do autor).

Portanto, esses períodos e as políticas de educação que, tanto nas legislações, quanto em sua efetivação, demonstraram uma educação dualista e contraditória, com divergências de diversos grupos que formavam, a classe trabalhadora, a classe média, a aristocracia rural, e a aristocracia industrial - reflexos do processo de assentamento do sistema capitalista. Assim, o Estado imprime na educação essa própria segregação de forma que a política de educação no Brasil, se altera de acordo com as mudanças econômicas e políticas que perpassam a história do país.

1.1.3 – A Redemocratização e a Instituição de um Novo Arcabouço Jurídico- Normativo: A Constituição Federal De 1988

Após o período de ditadura civil-militar (1964 – 1985), o Brasil passou por um período de redemocratização que culminou na CF/88, a constituição vigente. Movimentos sociais, sociedade civil organizada e parte da população brasileira lutaram pelo fim da

ditadura e por uma constituição cidadã capaz de estabelecer direitos como saúde e educação públicas e gratuitas a todas as cidadãs e cidadãos. Saúde e educação passam a ser universais.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º, capítulo II coloca a educação em conjunto com a saúde, a segurança, o trabalho, a previdência social, dentre outros, em patamar de direitos sociais. E é a partir do entendimento de que a educação é um direito social e de que segundo Potyara Pereira (2008 p.165), é “partir da política social que os direitos sociais se concretizam”, que se compreende a política de educação como uma política social (BRASIL, 1988).

A educação no Brasil passou a ter *status* de direito social universal e constitucional, portanto, a partir da Constituição Federal de 1988, que define que todas as pessoas passam a ter direito à educação pública e gratuita. Quando a CF/88 descreve a educação como “um direito de todos e dever do Estado” ela afirma a universalidade do acesso como o ponto central para o desenvolvimento da política de educação no Brasil. Entender a educação como direito a ser materializado via uma política social é identificar que ela possui caráter universal e “como obrigação permanente do Estado, é voltada para propiciar à população necessitada um patamar mínimo de bem-estar” (OLIVEIRA, 2005 p. 34).

A política social emerge no aprofundamento das chamadas expressões da questão social⁶, quando a classe trabalhadora a partir do século XIX inicia um processo de mobilização por acesso a direitos, pauta por melhores condições de trabalho e como afirma Maria Piana (2009), o Estado, para a manutenção da força de trabalho, utiliza-se da política social como mediadora na relação entre o capital e o trabalho. A política social refere-se a uma política que visa “atender as necessidades sociais [...] por princípios de justiça social [...] amparadas por leis impessoais e objetivas garantidoras de direitos”, conferindo assim, bem-estar aos cidadãos a partir do acesso “à saúde, à educação, à moradia, ao emprego, à segurança alimentar, ao amparo à infância, à velhice, aos serviços sociais especiais, dentre outros”, de outro lado, a política social é utilizada pela economia para a “produção de riquezas, bens e serviços” (PEREIRA-PEREIRA, 2008, p. 170).

Nesse sentido, entender a educação como política social se faz também na medida em que a luta por educação formal parte da classe trabalhadora que vê nela uma forma de alçar autonomia e “mobilidade social”, seja por acesso ao mercado de trabalho, seja pela busca de melhores postos (OLIVEIRA, 2007). A educação é, portanto, assim como qualquer política

⁶ Questão Social ou expressões da questão social é, grosso modo, o resultado da relação entre capital – trabalho que geram desigualdades, problemas sociais que requerem intervenção, porém que não se findam sem a supressão do capitalismo. Para saber mais ver: TEMPORALIS 3 (2008)

social, espaço de contradição. De um lado, serve ao capital como manutenção da mão de obra qualificada, de outro surge por demandas da sociedade que, como cidadãs lutam pela garantia de direitos, por melhores condições de vida para si, para sua família e para o coletivo.

A educação se coloca, portanto como direito e como dever, direito de todos e dever do Estado, conforme a Constituição.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (CURY, 2007, p. 486)

Além de direito social, ela se coloca como um dever do Estado, tendo ele que ofertar e garantir educação democrática e de qualidade à todas as pessoas. Segundo Cury (2007, p. 487, grifo do autor) a educação é também um “serviço público”, e como tal:

[...] ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado *a priori*. A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. Por isso mesmo, vários sujeitos são chamados a trazer sua contribuição para este objetivo, destacando-se a função necessária do Estado, *com a colaboração da família e da sociedade*. A igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

Junto com a igualdade, o capítulo constitucional sobre a educação agrega **a pluralidade**. Ora ela é (art. 206, III) “[. . .] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, ora a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [. . .]” (BRASIL, 1988), ora a valorização do regional (BRASIL, 1988, art. 210).

As reiteradas assinalações constitucionais de um país que pode se beneficiar de múltiplas culturas que por aqui passaram e continuam a passar são outros indicadores de valorização da diversidade. Sob esse aspecto deve-se ler atentamente os artigos 231 e 232 da Constituição e artigo 78 da LDB que contêm diretrizes para a educação dos povos indígenas.

A partir do entendimento de que “a educação é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho” e que nosso país tem “forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades” nos colocam inúmeras preocupações para a garantia do direito à educação, da educação como direito. Temas como diversidades, universalidade, acesso, permanência, qualidade, financiamento tiveram alguma resposta na

CF/88 e se traduzem em diversas outras normativas construídas a partir dela, já citadas no início deste capítulo, além de documentos internacionais firmados pelo Brasil em sentido de se responsabilizar por educação de qualidade e EDH. São essas normativas que amparam a formação continuada de profissionais preocupada com a igualdade e as diversidades (CURY, 2007, 484-485)

A educação, contudo, não se coloca apenas pelo ângulo da política social como um direito a ser conquistado e garantido para a manutenção do sistema capitalista, ela é também espaço potencial para a “prática de liberdade” e como “formação da cidadania”. Paulo Freire e bell hooks são defensores de uma educação como “espaço de possibilidade”, um espaço potencial para transformação social, espaço de formação da cidadania. Esse debate será realizado no próximo tópico.

1.2 – Educação entre o Direito e o Mercado – as Tendências Pedagógicas e a Educação para a Cidadania

Neste tópico apresento como as formas que a educação foi pensada e ofertada no Brasil se traduzem em tendências pedagógicas. Entender as teorias que envolvem as tendências pedagógicas é compreender como a história, cultura e economia interferem diretamente nos objetivos que se pretendem à educação tanto nas políticas, quanto no fazer pedagógico cotidiano dentro e fora das salas de aula. As tendências pedagógicas são o conjunto de teorias que dão forma à educação. Elas servem para orientar a prática pedagógica. Os autores que se debruçam sobre este tema são, dentre outros, principalmente Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Cipriano Carlos Luckesi (LAGAR *et al*, 2012; SAVIANI, 2008).

Libâneo foi o autor que primeiro separou as tendências pedagógicas em dois grupos: pedagogias liberais e pedagogias progressistas, de forma que podemos também colocá-las como hegemônicas no primeiro grupo e contra-hegemônicas do segundo grupo. Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor as analisa a partir dos seguintes aspectos: “papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar” (SAVIANI, 2008, pg. 419). As pedagogias liberais subdividem-se em: tradicional; renovada progressista; renovada diretiva e tecnicista, já as pedagogias progressistas estão divididas em: libertária, libertadora e crítica social dos conteúdos.

Já Saviani as separa em teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. Dentro das teorias não críticas estão: pedagogia tradicional; pedagogia nova; e pedagogia tecnicista. Nas teorias crítico-reprodutivistas estão: teoria do sistema como violência simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado; e teoria da escola dualista. Essas três teorias crítico-reprodutivistas são maneiras de olhar a escola e não se configuram em propostas para a educação como as teorias dos outros grupos. Por último nas teorias críticas, ou contra-hegemônicas estão: pedagogias da educação popular ou libertadora; pedagogias da prática; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008)

Não serão discutidas sobre de todas das pedagogias aqui, apenas aponto a existência de diversas teorias e tendências pedagógicas. Conhecer esse processo é entender as relações sociais e políticas que circundam a educação, seja ela formal ou informal. A partir do conhecimento das tendências pedagógicas, apresento aqui uma relação direta entre a educação e sua função na e para a cidadania, para o Estado e para a sociedade. Esse quadro visa descrever a função de cada tendência pedagógica para a sociedade, afinal, cada tendência tem objetivos para a educação. Neste tópico me detenho a alguns pontos que relacionam diretamente o período histórico e o momento econômico à(s) tendência(s) pedagógica(s), pois o objetivo aqui é o de relacionar o espaço educacional como espaço para reprodução de uma ideologia, ou de uma contra-ideologia.

Nas Tabelas 1 e 2, a seguir, demonstro uma esquematização das tendências pedagógicas a partir dos autores anteriormente mencionados e que se debruçam sobre esses estudos, dentre outras autoras também utilizadas. O quadro 1.0 aborda as tendências liberais, que incluem a tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. Nas palavras e Libâneo

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural, esconde a realidade das diferenças de classes, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1994. pp. 21 e 22).

A tabela 2 trata das tendências progressistas. Estas por sua vez designam tendências que partem de “análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”, nessas tendências é que estão inseridas formas de pensar e fazer a educação em perspectivas mais progressistas, democráticas e autônomas, que entendem a estudante como ser ativo da construção da educação. Nesse grupo as tendências possuem uma

perspectiva de educação como instrumento de transformação social a partir de uma concepção crítica da sociedade capitalista, já que as tendências progressistas veem a estudante como um todo, o ambiente em que ela está inserida é significativo para o seu desenvolvimento na escola e para sua construção como cidadã. Desta forma “evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ela ser instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 32)

Tabela 2 – Tendências Pedagógicas – Pedagogia Liberal.

	NOME DA TENDÊNCIA	PRINCIPAIS EXPOENTES/PRECURSORES	PERÍODO DE MAIOR INFLUÊNCIA	PRINCIPAIS FUNDAMENTOS
PEDAGOGIA LIBERAL/ TEORIAS NÃO CRÍTICAS	1 – Tradicional	Os principais fundadores da tendência liberal tradicional no Brasil foram os jesuítas.	Período Colonial até a Primeira República foram períodos em que a tendência tradicional foi exclusiva na educação. Porém ainda hoje essa tendência está presente nas escolas.	O foco da escola está na preparação moral e intelectual dos alunos. O professor é autoridade e os conteúdos são acumulados, sendo a aprendizagem de forma mecânica. Orientação humanistas, humano-científica ou clássico-humanista
	2 – Renovada Progressista/Pragmática	Dewey; Decroly, Montessori e no Brasil, destacam-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Lourenço Filho	Movimento conhecido como Escola Nova, surge no Brasil em 1920. Tem especial atenção no projeto de educação de Brasília - DF	Fundamentada principalmente nos avanços da psicologia, biologia e outras ciências aplicadas à educação.
	3 – Renovada não-diretiva	Carl Rogers e Alexander Sutherland Neill	Entre o final do século XIX e início do século XX	Tem como centro da educação do estudante, objetivando a formação da personalidade por meio da vivência de experiências
	4 – Tecnicista	Skinner, Gagné, Bloom e Mager. O Brasil produziu legislações para sua efetivação, a Lei nº 5.540/68 e Lei nº 5.692/71	Inicia-se no Brasil ainda nos anos 30, porém ganha mais evidência da segunda metade dos anos de 1950 e durante a Ditadura Civil Militar, principalmente.	Modeladora do comportamento humano com aprendizagem baseada no desempenho.

Fonte: COTRIM (1984); LIBÂNEO (1994); SAVIANI (2008), LAGAR *et al* (2012); Elaboração própria

Tabela 2 – Tendências Pedagógicas – Pedagogias Progressistas.

	NOME DA TENDÊNCIA	PRINCIPAIS EXPOENTES/PRECURSORES	PERÍODO DE MAIOR INFLUÊNCIA	PRINCIPAIS FUNDAMENTOS
PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS/ CONTRA-HEGEMÔNICAS	1 – Libertadora	Paulo Freire	A partir da década de 1960.	Autogestão; educação problematizadora e engajamento político. Educação para a liberdade, para a cidadania e para a transformação.
	2 – Libertária	Lobrot, C. Freinet, Miguel Gonzales, Vasquez, Oury, Maurício Tragtenberg, Ferrer y Guardia.	Final dos anos de 1880	Busca crescimento pessoal e grupal. Negação das formas de repressão. Tendências antiautoritárias.
	3 – Crítico-social dos conteúdos	Makarenko, B. Charlot, Suchodolski, Manacorda, G. Snyders, Libâneo e Luckesi.	Coincide com o período de redemocratização no Brasil. A partir de 1985.	Busca democratização da sociedade brasileira e o desenvolvimento da capacidade de lidar com estímulos do meio e de processar informações.
	4 – Pedagogia Histórico-crítica	Demerval Saviani	Começa a ser teorizada em 1982 e hoje disputa espaço com outras teorias	Parte de uma concepção dialética na versão do materialismo histórico com base da psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski

Fonte: LIBÂNEO (1994); SAVIANI (2008), LAGAR *et al* (2012); Elaboração própria

Retomando o primeiro tópico deste trabalho que abordou a educação durante o período colonial e parte da primeira república, é possível relacionar a tendência pedagógica utilizada naquele período. Com o intento de manter uma segregação cultural e econômica, a educação era espaço reservado a pouquíssimas pessoas. Até o final do período colonial não chegaram à 0,1% o número de pessoas alfabetizadas. Essa educação, não somente era segregadora pelo acesso, como pela forma como ela era ofertada. Os jesuítas utilizam-se da tendência tradicional, que visa a “preparação intelectual e moral dos estudantes para assumir sua posição na sociedade” e garantir educação diferenciada aos filhos dos da elite e indígenas ou filhos de colonos, que deveriam reproduzir a estrutura de classes. Essa tendência não tem compromisso com os problemas sociais, entende que as conquistas são pessoais e acontecem pelo esforço individual de cada estudante, suas conquistas ou derrotas acontecem por sua (in)capacidade, independentemente de suas condições sociais. Essa tendência, contudo, ainda está presente, nos dias atuais e disputa espaço com outras tendências (FREITAG, 1968; LIBÂNEO, 1994).

Durante o Estado Novo e até a Ditadura Civil-Militar no Brasil, o foco do Estado estava voltado para a economia com o objetivo de modernizar o país e diversificar sua produção que até aquele período era baseada em agroexportação, com produção de matéria prima e importação de produtos industrializados. O Brasil passa a se industrializar e com isso precisa de grande número de mão de obra técnica. Essa mão de obra, todavia se expressa de duas maneiras, ou dois grupos: de um lado são necessárias pessoas com nível de educação superior, principalmente advindos da elite, esse grupo é responsável por administrar trabalhadores do outro grupo, que advindos de classes pobres terão de se qualificar para o novo modelo de trabalho. Com a incorporação do modelo tecnicista de educação (pedagogia liberal), surge então o ensino técnico, com uma formação voltada para a especificidade do labor que o trabalhador deveria cumprir, que se encaixa na pedagogia liberal. Esse trabalhador precisa de um conhecimento específico e deve seguir um comportamento determinado para a função, sua qualificação se estagna aí de forma que o acesso ao ensino superior a esse grupo de pessoas é quase inatingível devido a educação ofertada no ensino técnico (FREITAG, 1986).

Assim a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição, é, por sua vez a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível. É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada (FREITAG, 1986, p. 34)

Pouco antes da instauração da Ditadura Civil-Militar de fato no Brasil, o professor Paulo Freire desenvolveu um projeto específico para atuação com adultos não alfabetizados. O intelectual entendia a alfabetização como espaço para formação cidadã, de forma que a experiência de cada indivíduo é parte do processo educativo. Nesse sentido, Paulo Freire também trabalha com perspectiva da educação e cidadania. O educador pernambucano se destaca nesse processo – como professor e como teórico – pelo projeto responsável por alfabetizar diversos trabalhadores numa perspectiva de educação consciente e humanizada em um período de cerca de 40 dias. O intelectual entendia a alfabetização como espaço para formação cidadã. A proposta transformada em experiência foi implantada, pela primeira vez, em Angicos, Rio Grande do Norte, no ano de 1963. Seu projeto de alfabetização possibilitou àqueles trabalhadores o letramento e a tomada de consciência – o que lhes podia, além de outras questões, garantir-lhes o direito ao voto. Se concluído, seu projeto de alfabetizar trabalhadores teria dado ao Brasil, somente àquele ano, dois milhões de adultos alfabetizados, ou, dois milhões de novos eleitores. Entretanto, foi interrompido por sua prisão, pela ditadura civil-militar, instaurada no país em 1964 (FREIRE, 1967).

A educação, de acordo com Freire (1967), é espaço potencial para a “prática de liberdade”, para “formação da cidadania” e para “humanização” que cuja consciência é parte essencial do processo. Esta é a perspectiva de várias estudiosas da temática, dentre as quais se destaca Freire, Saviani, bell hooks e tantas outras. Paulo Freire e bell hooks são expoentes importantes entre os que defendem de uma educação como “espaço de possibilidade”, um espaço potencial para transformação social. Saviani nos lembra que o “exercício consciente da cidadania” está pautado em normativa educacional e que a emancipação política garantida a partir do letramento não é suficiente e ainda, defende uma educação para emancipação humana em que os indivíduos se reconheçam como sujeitos coletivos (FREIRE, 1967; HOOKS, 2013; SAVIANI, 2017).

Paulo Freire criou uma tendência pedagógica própria, a libertadora. Essa tendência se expandiu internacionalmente e pesquisadoras, professoras como bell hooks tem seu trabalho pedagógico baseado na pedagogia de Paulo Freire. Em seu livro *Educação Ensinando a Transgredir – Educação como prática de liberdade*, a autora, em uma escrita em que une sua história de vida a um projeto de educação para emancipação – desde a infância, enquanto criança negra que cresceu no período de transição para o fim do apartheid estadunidense e que depois enquanto mulher negra e professora, busca na sua história e no seu cotidiano profissional entender como a educação apagava o povo negro – demonstra as diferentes

formas de educação em que ela vivenciou. A escolha por uma escrita a partir de sua vivência é chave para apresentar a pedagogia libertadora.

Outras tendências em disputa no Brasil são a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que tem como principal expoente o brasileiro José Carlos Libâneo inspirado em Snyders, e a Pedagogia Histórico – Crítica cujo principal nome é o professor Demerval Saviani. Essas pedagogias têm como principal ponto serem consideradas contra-hegemônicas. As pedagogias contra-hegemônicas podem ser agrupadas em duas modalidades

uma centrada no saber do povo e na autonomia, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar e quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, p. 415, 2008).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu a partir dos anos de 1980 no Brasil inspirada por Snyders, tem Libâneo como principal expoente e o livro: *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico social dos conteúdos* como obra referência. Nessa pedagogia, no papel da escola, a tarefa primordial é “a difusão de conteúdos (...) vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”, de forma que nos métodos de ensino, o “trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conhecimentos propostos pelo professor”. É uma pedagogia inspirada no marxismo (LIBÂNEO, 1994 p. 39 e 40; SAVIANI, 2008).

A pedagogia histórico-crítica surgiu no mesmo período que a crítico social dos conteúdos, a partir de 1979, com debates na PUC-SP. Tem como principal expoente Demerval Saviani e o artigo *Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara* como obra referência. Esta pedagogia se propõe a uma teoria crítica e pressupõe da concepção dialética materialista histórica, suas bases psicológicas se alinham a “psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky”. Também essa pedagogia tem pressupostos marxistas em seus aspectos “filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais”, principalmente no que tange as condições de “produção da existência humana” em uma sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 421 e 422).

Há quem entenda e lute por uma educação para emancipação, uma educação que seja transformadora, entendendo que a escola não é o lugar que vai ser responsável pelas transformações societárias, mas é um dos locais em que isso pode acontecer. E que, conforme Marshall, precursor da teorização sobre cidadania, a educação é também responsável pela garantia de direitos. Seja a educação formal, seja a educação popular.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 ser patente quanto ao objetivo de educar para formar cidadãos, existem perspectivas diferentes sobre que cidadania se busca com a educação. Há tanto uma perspectiva que entende que a escola deve formar pessoas conscientes para o exercício da cidadania, que sejam cidadãs/aos ativas, críticas, transformadoras. Mas, em contraposição, também há uma vontade de que sejam “dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída”, o que se coloca como um paradoxo (SAVIANI, 2017, p. 655).

O fato de o Brasil ser um país de base agroexportadora também fez com que a educação não fosse até o período em que se inicia a industrialização no Brasil, prioridade. O mercado de trabalho se coloca como um dos pontos chaves para a oferta da educação, tanto em números, ou seja, o quanto de mão de obra qualificada para o trabalho específico que o mercado necessita, quanto para a própria concepção de educação que teve de ser ofertada.

O sistema público de educação no Brasil se universaliza por meio de pressão e luta da classe trabalhadora, mas não responde aos anseios de uma educação pública comprometida com a formação genuína dos cidadãos brasileiros, e sim de uma cidadania incompleta, como mostra a conformação de “dois tipos” de escola de grau médio: uma de baixa qualidade voltada para a formação dos “aprendizes artífices” e outra denominada a “nova escola industrial” voltada para critérios mais rígidos de seleção (SOARES, 2008).

A CF/88 também abre espaço para que a educação seja tratada como mercadoria à medida que permite a “coexistência de instituições pública e privadas de ensino”, o que por si só gera um espectro de desigualdade. Hoje, o Brasil vivencia um momento de reformas educacionais, tanto de retorno a uma proposta de escola tecnicista, como a reforma do Ensino Médio, exemplo evidente de qual concepção de educação se pretende para a classe trabalhadora, já que a oferta da educação se dá de maneira diferenciada em escolas públicas e privadas. Quanto por uma proposta de educação cuja ideologia se baseia nos princípios morais de uma sociedade segregacionista, cuja ordem e o controle se torna central, por meio da ampliação de escolas públicas militarizadas no Brasil nos últimos anos (ALVES, 2000; BRASIL, 1988; 2019)

Diversas pautas na e para a educação começam a emergir como: o acesso universal à educação, a inclusão e permanência, a diversidade e os direitos humanos, a igualdade. Todos esses assuntos hoje estão em voga, colocando a educação mais uma vez em campo de disputa como espaço de formação cidadã para além do mercado de trabalho e produção e reprodução do modo de produção capitalista. Ademais do ensino de escrita, leitura, matemática, história e

geografia, de ensino técnico profissionalizante, são incorporadas a partir das últimas décadas, temas relacionados aos direitos humanos, as questões racial, de gênero, de sexualidade, do meio ambiente, de deficiência, entre outros (MOREIRA e CANDAU, 2003; SAVIANI, 2011).

Assim, a escola, além de espaço de preparação para o mercado de trabalho é também palco de disputas de como a formação cidadã deve acontecer. As disputas em torno do currículo, da função da escola, por financiamento, por temas que devem ou não ser trabalhados dentro do espaço escolar fazem parte do cenário presente no campo educacional, estando os diversos movimentos sociais, o mercado e o Estado enquanto atores dessa correlação de forças e dos interesses diversos coexistentes.

Há nove anos trabalho em escola. São inúmeras as histórias, as memórias, algumas, com certeza, marcam muito mais do que outras. Nunca esqueço de um aluno que acompanhei enquanto monitora. Ele estava indo para o quarto ano, aos quase onze anos de idade era menor do que outras crianças de idade próxima a dele, diziam-me que ele era muito inquieto e agressivo, e que por ter diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e um outro que não me recordo agora, eu daria suporte a este estudante, ele ainda não estava alfabetizado. Lembro sempre desse aluno, porque foi com ele que não consegui conter minhas lágrimas na sala de aula ao vê-lo ler para mim pela primeira vez. Ele era uma criança muito sorridente e sem dúvida uma das crianças mais carinhosas que já trabalhei, um olhar, um abraço e uma boa conversa eram suficientes para que ele encontrasse vontade de fazer as tarefas, mesmo com muita dificuldade de se concentrar.

Chorei ao ver e ouvir essa criança ler pela primeira vez porque eu sabia que, mesmo eu não sendo alfabetizadora, mesmo não tendo os conhecimentos técnicos necessários para dar todo o suporte que aquela criança precisava, eu sabia o quão meu trabalho diário com aquela criança foi importante e que o afeto e a confiança que ele tinha em mim foram essenciais para o êxito do nosso propósito. Eu também chorei porque eu e ele sabíamos que a leitura e a escrita podiam ser capazes de nos levar à lugares inimagináveis, sua leitura não era mecânica, mas alegre com um olhar de conquista.

Aprender a ler e escrever como dizia Paulo Freire é capaz de garantir autonomia, cidadania, liberdade. Num processo que pode parecer tão técnico quando o letramento, ensinar as letras, os sons, segurar no lápis, desenhar as letras pode carregar muitas possibilidades. No nosso caso a afetividade foi fundamental para o desenvolvimento daquela criança que mal conseguia sentar para fazer a tarefa, com a confiança que conquistei nele, conseguimos juntos avançar no seu processo educativo, conseguíamos buscar nas atividades que ele gostava de fazer o interesse pela leitura e pela escrita. Essa nossa pequena história,

que durou um ano, mostra o quanto a educação pode acontecer de diversas maneiras, a afetividade com aquela criança foi crucial para o desenvolvimento dela, demonstra que o processo educativo traz muitas possibilidades de intervenção. Uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, deve formar indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, de criticidade e de transformação e, portanto, “consciente”. Uma educação para a cidadania é necessariamente uma educação política.

No próximo capítulo discuto, a partir de dados atualizados das (des)igualdades de gênero no Brasil, como a educação pode ser um campo de disputa para a transformação da sociedade ou manutenção do *status quo*.

CAPÍTULO 2 – GÊNERO E EDUCAÇÃO

Abro este capítulo com a memória de uma situação presenciada em sala de aula, situação esta que me remeteu ao meu processo de alfabetização enquanto estudante. Pensar em educação e gênero é se questionar como as diferenças entre mulheres e homens podem ser reproduzidas dentro da escola e por quê da importância de levar para dentro do espaço escolar os debates sobre gênero na perspectiva de uma Educação em e para os Direitos Humanos, tendo em vista que a forma como a educação é pensada e efetivada se reflete na sociedade.

A reprodução dos estereótipos de gênero dentro do espaço escolar pode se realizar de diversas maneiras, por meio de brinquedos e brincadeiras, desenhos para colorir, separação de filas entre meninas e meninos, atividades de recreio e educação física em espaços separados para cada sexo/gênero, dentre diversas outras maneiras. O que demonstra que essa segregação está em todos os espaços do ambiente escolar. Este relato de memória, é uma pequena representação da reprodução desses estereótipos de gênero dentro do espaço escolar. A situação relatada não se coloca, portanto, como uma cena exclusiva da escola em que presenciei este episódio (ALTMANN e AMARAL, 2011; CARVALHO e ABREU, 2016; JUNQUEIRA, 2014).

A situação se passou em uma sala de aula de crianças com idade entre seis e sete anos. As crianças daquela turma estavam conhecendo alguns sons das letras nas palavras, porém algumas letras são um pouquinho mais complicadas que outras para as crianças, esse era um caso. Essa memória é do dia em que uma professora foi ensinar a letra **R**, que muda o som a depender da posição nas palavras ou se está acompanhada de outro **R**. A professora ao tentar fazer uma pequena analogia para explicar bem a diferença de sons dessas letras, resolve comparar as letras às mulheres e aos homens. É então que a professora começa a explicar que a letra **R** no início da palavra, como **R**osa ou ainda acompanhada de outro **R** como ba**RR**iga, é “**forte como um homem**” e quando está sozinha no meio das palavras como caro, ela é “**fraca como uma mulher**”. Levei um susto e logo lembrei que eu havia passado pela mesma experiência que essas crianças passaram, enquanto estudante de alfabetização. Percebi que ainda era comum meninas ouvirem mais de uma vez na mesma aula que são mais fracas que meninos; e os meninos ao seu lado ouvirem que são mais fortes que suas colegas.

Neste capítulo discuto justamente sobre a importância dos debates de gênero na educação. Para tanto, inicio o capítulo com dados atuais que demonstram a situação de mulheres e homens em nosso país. Depois parto para um debate espinhoso e que tem sido

palco de diversos embates nos últimos anos, a questão da “ideologia de gênero”. Este capítulo é encerrado com a proposta de Educação em e para os Direitos Humanos, para igualdade entre mulheres e homens e que, portanto, incorpore essas temáticas na educação, sendo esta uma pauta da agenda feminista a partir da construção de um campo teórico. A formação continuada de profissionais da educação é posta aqui como uma das ferramentas para o assentamento de uma Educação em e para os Direitos Humanos como uma política de Estado,

2.1 – (Des)Igualdade de gênero

A história da desigualdade e hierarquização entre mulheres e homens inicia-se, conforme Engels (1984), ainda no período pré-capitalista quando a mulher é tornada a primeira propriedade privada do homem. Silvia Federici (2017; 2019) analisa a história de transição entre o feudalismo para o capitalismo com o olhar focado na dinâmica de apropriação privada de terras e corpos femininos. Assim como a privatização das terras, diz a autora, o controle sobre as mulheres foi primordial para a gênese do capitalismo, assim como para sua manutenção. Com a expropriação coletiva das terras e dos corpos das mulheres; o controle da sexualidade; a maternidade obrigatória para produção de mão de obra; a caça às bruxas como forma de impedi-las de lutar e terem o controle sobre si (a Igreja Católica teve papel fundamental nesse processo); a escravização de pessoas negras e a utilização de crianças como mão de obra barata foram estratégias que buscaram garantir a determinação do lugar de mulheres e homens, negras e brancas na sociedade capitalista.

Dados atuais sobre desigualdades sociais demonstram que as mulheres ainda estão longe de alcançar o patamar de igualdade com os homens; distância que se amplia ao se agregar a dimensão racial: mulheres negras ocupam o último lugar na pirâmide social. Mulheres negras estão em trabalhos mais precarizados, pior remuneradas, entre as mais pobres e são as maiores vítimas de violência doméstica, obstétrica e de feminicídio⁷ no Brasil, ou morte em decorrência de aborto.

Em pesquisa realizada por Cardoso *et al* (2020) sobre os dados oficiais de aborto no Brasil, destaca-se que das mortes por aborto no Brasil, a maior Razão de mortalidade materna (RMM) “foi maior entre as mulheres de mais 40 anos, e em 2010 a 2014 e entre adolescentes

⁷ Feminicídio é o termo utilizado para designar “mortes violentas de mulheres em razão de gênero”, ou seja, que tenha sido motivada por sua “condição” de mulher. Em 09 de março de 2015 é sancionada a Lei de nº 13.104, que altera o Código Penal Brasileiro e qualifica o feminicídio como crime hediondo (BRASIL, 2015)

de 10-14” (p. 4). Saliento que todos os casos de gravidez antes dos 14⁸ anos de idade são necessariamente considerados estupro e, portanto, devem ter garantia do aborto legal. O fato de elas estarem em grupo de maior mortalidade materna pode demonstrar possível dificuldade em acessar o direito ao abortamento legal. Apesar de os dados disponíveis não serem completos – faltam, por exemplo, informações sobre raça, renda ou dados de abortamento ilegal – este é certamente um tema de saúde pública e de educação sexual, já que os dados demonstram que meninas estão entre as que mais morrem em decorrência de mortalidade materna, demonstrando falta de proteção contra abusos sexuais e informações sobre sexualidade ainda na infância.

De acordo com o *Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil*, somos, dentre 83 países, o quinto em maior número de feminicídios com uma taxa de 4,8 homicídios dentre 100 mil mulheres. O *Mapa* ainda mostra que enquanto a taxa de homicídio de mulheres brancas caiu (entre os anos de 2003 a 2012) em 9,8%, o de mulheres negras aumentou em 54,2% no mesmo período. Nesse escopo, lideramos o *ranking* de assassinatos de pessoas transgêneras, chegando a 868 mortes por transfobia entre os anos de 2008 a junho de 2016, sendo que tivemos 609 mortes a mais que o segundo lugar, o México (BALZER *et al*, 2016; WAISELFISZ, 2015).

Os dados de violência não letal, incluem-se aí: violência física e sexual, demonstram que somente entre os anos 2011 e 2017, ao Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinam) do Ministério da Saúde, de 184.524 casos de violência sexual, 141.105, ou seja, 76,5% dos casos foram contra crianças e adolescentes (31,5% contra crianças, ou 57.037 casos e 45,0% ou 83.068 contra adolescentes). A maioria das vítimas, 43.034 (74,2%) são do sexo feminino e 14.996 (25,8%) do sexo masculino⁹. Desagregando os dados em raça/cor, idade e se possuíam algum tipo de deficiência ou transtorno, temos que: 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, 45,5% eram da raça/cor negra, e 3,3% possuíam alguma deficiência ou transtorno. Tanto os casos de feminicídio, quanto os de violências física e sexual contra meninas e mulheres se dão principalmente dentro do ambiente doméstico, cujos agressores/abusadores são majoritariamente homens e com alguma relação de parentesco ou convivência com a vítima. Nos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes

⁸ De acordo com alteração do Código Penal pela Lei de número 12.015 de 07 de agosto de 2009.

⁹ Há que se considerar a subnotificação casos de abusos, especialmente os cometidos contra os meninos (crianças e adolescentes), em virtude do machismo. Contudo, os abusos cometidos contra meninas, notadamente as meninas negras, ainda são a maioria (BRASIL, 2018)

69,2% (40.154 casos) acontecem dentro de casa e; 35.886 ou 64,6%, dos abusadores são pessoas de seu convívio (familiares ou não) (BRASIL, 2018)

Movimentos feministas e de mulheres tem lutado para garantir que as mulheres tivessem acesso ao mercado de trabalho sem necessitar de autorização dos homens (seus pais, maridos ou até irmãos). Saliento, contudo, que a pauta de acesso ao trabalho, por exemplo, não foi uma pauta, no Brasil, que representasse as mulheres negras dentro do movimento feminista, já que estas sempre tiveram de trabalhar, porém em atividades restritas ao espaço doméstico, ou outras atividades pesadas, resquício do processo de escravização da população negra no Brasil que perdurou por mais de 300 anos (GONZALEZ, 1984). Dados atuais demonstram que mulheres representam 93,3% do total de trabalhadoras/es domésticas, destas, 61,6% são mulheres negras. A divisão sexual do trabalho, como assinalam Hirata e Kergoat,

tem como característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) [...] Essa forma particular da divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher (2008 p. 266).

As mulheres atuam majoritariamente em atividades relacionadas ao cuidado e à esfera do privado como educação, limpeza, saúde – consideradas de menor prestígio – e os homens, nas áreas relacionadas ao espaço público, como engenharias, economia e construção civil. O elemento raça traz para análise dados que demonstram que mulheres e homens negros estão em sua maioria nos subempregos, contratos de trabalhos mais frágeis e atividades de menor prestígio (BRUSCHINI, 2007; HIRATA, 2002).

Na política, mesmo com uma lei que determina uma cota obrigando cada partido ou coligação a preencher “o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo”, ainda não chegamos perto de alcançar a menor cota. Dados de 2019 do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) demonstram que nas últimas eleições, as de 2018, mulheres não ultrapassaram 16,2% das cadeiras de cargos políticos eletivos no Brasil. No Senado as mulheres representam 11,54% e 15,01% na Câmara dos Deputados, somente uma mulher foi eleita governadora. Nessas eleições, a primeira mulher trans é eleita e também a primeira mulher indígena (BRASIL, 1997; PARTICIPA MULHER..., 2019). Com esses dados, de 188 países, ocupávamos, em 2015, o “156º lugar no ranking da União Interparlamentar sobre a participação de mulheres nos parlamentos” (MEIRELES e ANDRADE, p. 80, 2017)

Esses dados demonstram que o mercado de trabalho evidencia a divisão sexual e racial do trabalho, tanto no quesito rendimento, quanto quando observamos a diferença de *status* entre profissões ou atividades realizadas por mulheres e homens, negras e não negras no mundo do trabalho.

Para que essas relações de desigualdade se mantenham, é necessário um controle sobre o corpo e o comportamento das mulheres, daí nos é negado o direito de decidir sobre o nosso corpo, seja porque somos as maiores vítimas de violência doméstica e de violência sexual, seja porque não poderemos ter controle sobre a reprodução, com negação do direito ao aborto ou mesmo a esterilização, que ainda hoje só é permitida a mulheres com mais de 25 anos de idade, com dois filhos vivos e com a autorização do marido, e mesmo em caso de a mulher cumprir todos esses quesitos, ela ainda tem acesso ao “aconselhamento por equipe multidisciplinar, visando desencorajar a esterilização precoce” (BRASIL, 1996).

É na imposição de determinar os papéis de gênero e a manutenção do *status quo* que a escola tem grande importância. O próximo tópico faço uma discussão sobre como a ideologia dominante é utilizada para esse fim.

2.2 – Ideologia de gênero?

Os debates acerca da educação como espaço para discutir temas na esfera dos direitos humanos não só têm ganhado centralidade, mas, se acirrado nos últimos anos em virtude de posicionamentos opostos de diferentes grupos, seja em prol sua exclusão no espaço escolar como forma de garantir a manutenção do *status quo*, seja em torno da necessidade de sua incorporação como garantia de uma Educação em e para os Direitos Humanos. Muitas estudiosas, movimentos sociais, trabalhadoras da educação entendem que a escola é um dos locais em que – a partir da ideia de que a escola se apresenta como um espaço de reprodução de papéis de gênero e da manutenção de padrões sexistas – ela também pode ser espaço para formação cidadã e para uma educação para emancipação (CARRARA *et al.*, 2017; VIANNA e UNBEHAUM, 2016). Esse entendimento, pode ser reafirmado, como pudemos ver no capítulo primeiro desta dissertação, ao considerar a escola tanto como espaço de reprodução da ideologia dominante, como também espaço de contra-ideologias com vistas a uma educação para a emancipação (FREITAG, 1986).

O aumento do conservadorismo no Brasil tem se evidenciado e ganhado destaque de maneira mais patente com o explícito alargamento de discursos conservadores voltados contra

a incorporação das temáticas de gênero e sexualidade na educação. Discursos de cunho racistas, machistas e homofóbicos passaram a ser livremente proferidos, utilizando-se inclusive das chamadas *Fake News*¹⁰. Chamado por algumas pesquisadoras como ofensiva antigênero, no Brasil, grupos com o Movimento Escola sem Partido e outros grupos conservadores foram responsáveis por uma série de ataques contra professoras em sala de aula, por meio de *fake News* contra a incorporação das temáticas de gênero nas escolas. Apesar de se evidenciar de maneira mais patente a partir do último período eleitoral no Brasil, em 2018, a ofensiva antigênero surge em meados dos anos de 1990 quando acontecem as Conferências Mundiais do Cairo em 1992 e em Pequim em 1995.

Naquele momento o termo gênero foi debatido e inserido nos documentos ali produzidos em prol da igualdade de gênero e pelos direitos humanos das mulheres. Foi então que alguns grupos da Igreja Católica, geralmente ligadas ao Opus Dei, se inseriram nesses espaços e em diversos outros, para impedir os avanços dos movimentos feministas e contra a incorporação de gênero naqueles documentos. A ideia de “ideologia de gênero” surgiu dentro da Igreja Católica ainda em meados dos anos de 1990 chegando a dezenas de países, o que demonstra ser um movimento transnacional. No Brasil o principal movimento organizado na ofensiva antigênero é o MESP (CORRÊA, 2018; JUNQUEIRA, 2018).

O início do século XXI é marcado pela progressiva ascensão de movimentos conservadores, da Nova Direita, de movimentos ligados a igrejas, muitas delas pentecostais e neopentecostais¹¹ com representantes inclusive no parlamento, responsáveis por empreender uma batalha sistemática contra a incorporação das temáticas de gênero, de diversidade nas escolas e contra os direitos humanos de maneira geral. Esse debate pela perspectiva da exclusão das temáticas de gênero dos ambientes escolares é pautado a partir de um ideário de “escola sem partido” com a justificativa de que há por trás, também uma “ideologia de gênero”. A ideia de “escola sem partido” e “ideologia de gênero” passa a ser disputada nos campos jurídico, político e educacional (FRIGOTTO, 2007; ROCHA CERQUEIRA, 2015; SOUZA e REINHOUTZ, 2018).

O surgimento do MESP emerge em meados de 2004. Miguel Nagib, criador do MESP e do site escolasempartido.org, afirma que o projeto foi criado para abrir espaços para

¹⁰ “O produtor de Fake News não busca que uma **notícia falsa** se transforme em verdadeira. Ele quer apenas legitimar a dúvida”. Fake News são estratégias utilizadas para produção de material que cause dúvidas a quem acessa esse material; tem a finalidade, principalmente, de manipular eleitores. Foi um recurso utilizado na campanha de Donald Trump nos Estados Unidos e por diversos candidatos no Brasil (CAVALCANTI, 2019, p. 8, grifo meu)

¹¹ Para saber mais: MACHADO, 2012; MARTINS, 2015; SOUZA e MAGALHÃES, 2002

denúncias de estudantes contra professoras que objetivavam impor quaisquer ideologias e “apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração”. O cerne do ESP, então, é coibir, por meio de denúncias, ameaças, disseminação de notícias falsas, além da proposição de PLs nas diversas esferas decisão política, quaisquer conteúdos dentro do espaço escolar que tratem de igualdade de gênero, discriminação, pois, segundo Nagib, “a pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral.” (NAGIB, [20-]).

Na página do MESP há modelos de como a comunidade escolar poderia denunciar qualquer professora que abordasse as temáticas de gênero em sala de aula ou outros temas que não fossem condizentes com o que a família definisse, também são eles que divulgam modelos para proposições de diversos projetos de lei nas esferas municipais, estaduais e federal que objetivavam instituir o Escola sem Partido na educação. Mais recentemente, o MESP se juntou à família Bolsonaro¹² e obteve grande repercussão nos anos de 2014 e 2015, quando levou ao Congresso Nacional e às Câmaras legislativas estaduais e municipais, PLs pela “Escola Sem Partido”, chegando a propor mais de 150 projetos. No Congresso Nacional, em específico, os movimentos antigênero por meio da Bancada da Bíblia arrastaram a aprovação do Plano Nacional de Educação por quatro anos, visando retirar de seu texto os termos gênero, o que de fato foi conseguido e acarretou na retirada em sua totalidade dos termos ‘gênero’ do texto do PNE 2014-2024 (FAGUNDES, 2018; RIZZA *et al*, 2019).

Suas primeiras atuações foram: a divulgação de notícias falsas sobre educação em gênero, como a divulgação de material não finalizado pelo Ministério da Educação com a difusão de que se esse material se tratava de um *Kit Gay*; a grande circulação de textos e vídeos em que objetivavam motivar pessoas, principalmente pais de estudantes de educação básica, a denunciarem professoras que abordassem as temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar (FRIGOTTO, 2007; NAGIB, [s.d.]; SOUZA e REINHOUTZ, 2018).

O MESP finalizou suas atividades em agosto de 2020, porém a página ainda está ativa, com a história do movimento, ensinando a comunidade escolar a planejar a denúncia contra

¹² A Família Bolsonaro é composta por Jair Messias Bolsonaro e seus três filhos: Eduardo, Carlos e Flávio Bolsonaro. Eduardo é Deputado Federal pelo Estado de São Paulo e chegou a ser indicado pelo próprio pai enquanto presidente da República ao cargo de Embaixador do Brasil nos Estados Unidos, Carlos Bolsonaro é vereador pelo Rio de Janeiro e Flávio Bolsonaro é senador pelo Rio de Janeiro.

professoras e a processá-las, dá dicas de como pressionar parlamentares a proposição e aprovação dos PLs, dentre outras informações, perguntas e respostas, modelos de PL.

A ascensão dessa onda conservadora demonstra por meio desses movimentos de ataques a educação em gênero, com a utilização de *fake news* e diversos outros métodos, a utilização do pânico moral/sexual para o assentamento da chamada Nova Direita.

Pânico Moral/Sexual emerge, enquanto conceito, nos anos de 1970, e por mais que seja uma conceituação relativamente nova, remonta à análise do controle sexual a partir do século XIX e das conseqüentes legislações criadas pelo Estado para legitimar esse controle. Vale salientar que as principais intervenções se davam no controle do corpo das mulheres, principalmente contra mulheres da classe trabalhadora. O controle se dava, mormente pela proibição da prostituição, do aborto e contra relações homossexuais. Por volta de 1950, nos Estados Unidos, os homens gays passaram a ser considerados e condenados como “ofensores sexuais”, o que os posicionava no mesmo nível de homens estupradores e “molestadores infantis”. Além de legislação proibitiva de homossexualidade e prostituição, houve repressão policial com prisão de mulheres prostitutas e até exposição pública dos homossexuais, além do “espancamento de *queers*” como “atividade recreativa” para jovens homens que o faziam sem sofrer repressão. Assim, diversas normativas e ações cometidas contra esses grupos demonstram como os pânicos morais/sexuais passaram a ser difundidos. Uma perseguição que pode ser comparada como uma nova forma de caça às bruxas (RUBIN, 2003).

Um recurso que vem sendo efetivamente utilizado, por mais de um século para a criação e manutenção de pânicos morais ou sexuais, é a justificativa de “proteção das crianças”, com esse pretexto leis foram criadas proibindo qualquer tipo de material que tratasse de assunto sexual, excluía-se toda e qualquer informação de educação sexual com risco inclusive de detenção de professores que ferissem essa determinação. Em suma:

“Os pânicos morais cristalizam medos e ansiedades muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram mas deslocando-os como “Demônios do Povo” em um certo grupo social identificado (comumente chamado de “imoral” ou “degenerado”)” (WEEKS, 1981, p. 14 *apud* RUBIN, 1996).

Já a Nova Direita, pode ser explicada, segundo Camila Potyara (2013, p. 101), como uma junção do neoliberalismo com o neoconservadorismo, assim ela é contraditória já que

Da influência de duas ideologias conflitantes derivou uma nova prática política, econômica, social e cultural pautada pelo neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo *social e político*. Assim, a defesa neoliberal do livre mercado;

do indivíduo; da liberdade negativa; da autorresponsabilização e da proteção mínima aliou-se à argumentação neoconservadora em favor da autoridade do Estado (ou governo forte); da disciplina e da ordem; da hierarquia; da subordinação e do resgate de valores tradicionais, como a família patriarcal, propriedade privada, patriotismo, bons costumes e moral.

O conceito de Nova Direita surge em meados dos anos de 1970, como um fenômeno internacional. E como afirma Camila Potyara (2013) não há uma única explicação sobre o que seria a Nova Direita no Brasil. Tampouco a Nova Direita é tema que se dirija exclusivamente aos espaços partidários. No Brasil a Nova Direita se coloca ideologicamente nos mais diversos espaços; nos espaços de decisões política só vai ganhar centralidade com as eleições de 2018 com a eleição de diversos políticos ligados ao Partido Social Liberal (PSL) que se colocam abertamente como conservadores e liberais (PINHEIRO-MACHADO e FREIXO, 2019; PSL, s.d).

Ainda sobre a Nova Direita,

Quando o tradicionalismo e o convencionalismo se mesclam de xenofobia e agressividade excludente (de *racismo*, para dizer numa palavra), não há como não ver nesse engendrar de mentalidade aquilo que Gramsci chamou de *fenomeni morbosi*. Em outras palavras, quando, diante das agressões ao mesmo tempo difusas e brutais que sofre seu estoque cultural, diante das ameaças de destruição de seu mundo, eles passam a procurar, nas camadas que lhes estão mais próximas no trabalho ou são seus *novos* vizinhos no bairro, os bodes expiatórios em cima dos quais despejar ódios e ressentimentos, é legítimo temer pela destrutividade contida nessa ânsia de conservação das convenções e aparências: as cruzadas morais envenenam os próprios valores que buscam defender, pois ao discurso da defesa se alterna seguidamente e se mistura o discurso da frustração, da impotência, da ambigüidade proveniente da cumplicidade com os mecanismos estruturais diluidores dos velhos valores que se quer preservar (PIERUCCI, 1987. p.30).

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2015, ano do golpe midiático parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, e mais fortemente em 2018, ano de eleições presidenciais no Brasil vários pesquisadores tem se debruçado a estudar quanto ao tema de Nova Direita no Brasil. Conforme (ALVES, 2000, p. 188) além do programa neoliberal que se manifesta em várias partes do mundo, há também “uma simétrica barbarização da vida societária, com os problemas do desemprego, da exclusão social, das várias formas de preconceito (racial, cultural, sexual, religioso etc.) e da escalada da violência em grande parte do mundo capitalista”.

Esses movimentos trazem uma série de questões para pensar a sociedade brasileira na última década principalmente, em que a Nova Direita tem crescido significativamente. Em 2014, o resultado das eleições levou a maior bancada conservadora desde o período da ditadura cívico-militar de 1964 no Brasil. Atualmente presenciamos a difusão de pautas mais conservadoras, de cunho moralista e religioso, além de várias propostas que podem gerar

grandes retrocessos nas áreas de educação, meio ambiente, comunicação, trabalho, direitos humanos, nas políticas sociais e na comunicação (DIP, 2018).

O MESP e o debate da “ideologia de gênero” se materializam em pânico moral/sexual na sociedade brasileira, com a difusão de uma perspectiva moralizadora da função da escola e a disseminação da ideia de que a escola não “ensina sexo para criança” e sim a família. Esse discurso ignora uma gama de questões que perpassam a educação sexual. Abordagens como gravidez na adolescência, prevenção e cuidado de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), a percepção e denúncia de violências sexuais e de abuso sexual contra crianças e adolescentes, violência doméstica, igualdade salarial, assim como o respeito às diversidades estão entre os inúmeros temas que podem ser tratados no espaço escolar a partir da perspectiva de gênero e sexualidade (ALTMANN, 2003; ALTMANN e MARTINS, 2009; FURLANETTO *et al*, 2018; PINHO, 2018).

Nos últimos anos, movimentos sociais pautados pela educação inclusiva, pelos direitos humanos e pela defesa da necessidade de incorporação das temáticas de gênero e sexualidade na educação foram responsáveis por vários adiamentos das votações dos Projetos de Lei Escola Sem Partido (PL 7.180/14) no Congresso Nacional durante o mês de novembro de 2018, culminando no arquivamento do projeto ao final dos mandatos 2014 – 2018, quando todos os projetos são encerrados para a transição de novas deputadas e senadoras (NOBRE, 2018). O ano de 2020, o Superior Tribunal Federal lança o documento *Diversidade: Jurisprudência do STF e Bibliografia Temática* no qual são organizados os votos dos ministros que tratam de processos acerca dos temas de diversidade, incluindo união homoafetiva, ensino sobre diversidade sexual e gênero nas escolas, homofobia e transfobia, dentre outros. Esse documento traz os textos das decisões e seu embasamento legal. O Supremo Tribunal Federal (STF) também julgou inconstitucional normativas que “proíbem o ensino sobre gênero e orientação sexual” (NOTÍCIAS STF, 2020)

Nesse debate, uma categoria que se torna central nas disputas em torno dos direitos humanos, em especial na educação e aos ataques a incorporação das temáticas de gênero no espaço escolar é **ideologia**. Categoria esta que foi apropriada por grupos conservadores para o ataque contra a perspectiva de educação para igualdade e para a cidadania. Grupos como o Movimento Escola sem Partido, propagam a partir de uma perspectiva moralista e baseada em pânico moral/sexual, que debates por igualdade seriam **ideologia de gênero**. Nesse sentido realizo um contraponto entre a concepção marxista de ideologia e da perspectiva adotada pelos movimentos antigênero, a partir do livro *A Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família* do advogado e militante pró-vida argentino Jorge Scala (SCALA, 2011).

Os primeiros sinais da utilização, enquanto sintagma neológico, de “ideologia de gênero”, difundido pelos movimentos antigênero, aconteceu por volta dos anos de 1990. Junqueira (2018) acredita que o primeiro documento que trouxe o que ele chama de sintagma neológico “ideologia de gênero” foi um documento eclesiástico do Peru, cujo título é *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, de 1998. Este documento é citado no livro *Ideologia de género: o neototalitarismo e a morte da família* do argentino Jorge Scala, traduzido e publicado no Brasil em 2011 cuja, apresentação é escrita pelo padre Luiz Carlos Lodi da Cruz, Presidente do Pró-Vida de Anápolis, Goiás. Isso demonstra a participação evidente da Igreja Católica na disseminação de que existe uma “ideologia de gênero” e que ela pretende “a promoção da homossexualidade (sexo sem bebês)” ou ainda “curso de educação sexual para promover a experiência sexual entre as crianças e ensiná-las como obter contraceptivos e abortos, que a homossexualidade é normal”. Assim, essa ofensiva antigênero nasce no espaço da Igreja Católica e passa a ser apropriada por líderes de igrejas evangélicas e grupos conservadores posteriormente (SCALA, 2011, p. 18)

O termo “ideologia de gênero” é comumente negado pelas teóricas que se debruçam sobre as teorias de gênero e educação. Essa negação advém, justamente pelo fato de que as acusações são divergentes dos objetivos propostos pelos movimentos feministas e de direitos humanos, firmado em tratados internacionais; em normativas relacionadas aos direitos humanos no Brasil e inclusive na própria Constituição Federal de 1988. Negar a existência de uma ideologia de gênero, nesse sentido, é negar as acusações feitas por esses movimentos antigênero (JUNQUEIRA, 2018).

Contudo, nesta dissertação nossa pretensão não é a de negar a existência de uma ideologia de gênero é, por outro lado, afirmar a sua existência. Porém, entendendo que seu significado não é o mesmo que propõem a Igreja Católica, as bancadas evangélicas dos parlamentos brasileiros, e seguidores do Movimento Escola Sem Partido.

A partir de uma leitura marxista de ideologia, a ideologia de gênero representa a ideologia dominante, a ideologia machista, ideologia patriarcal. Nessa perspectiva de ideologia, marxista e gramsciana, como já foi abordado no primeiro capítulo deste trabalho, ideologia tem um caráter negativo e representa ações que visam naturalizar as desigualdades e as violências oriundas delas. A ideologia tem a função de colocar uma cortina sobre a realidade, baseia-se, portanto, em mentiras.

Marx acentuou três características da ideologia ao longo de seu trabalho: a “ideologia é alienante, mistificante e reificante”. Alienante porque “impõe ao homem uma visão da realidade que o torna estranho à sua verdadeira prática social”; mistificante ou mitificante porque ela produz “um certo número de mitos, destinados a polarizar

a afetividade social”; e é ainda reificante porque “tende a fazer durar o estado de coisas dadas”, ou seja, efetua uma operação de legitimação do dado, procurando “provar que o estado de coisas corresponde à natureza, à vocação, ao destino da humanidade e que este estado de coisas realiza plenamente o que sempre se desejou”. Estas dimensões da ideologia se ampliam na sociedade contemporânea a partir dos mecanismos tecnológicos inseridos tanto no modo de produção quanto na vida social, alterando a noção de verdade, enrijecendo o pensamento e obscurecendo a nossa visão de mundo (CHATELET, 2004, p. 108-109 apud SCHLESENER, 2016, p. 66).

Nessa direção, Saffioti em diversos textos utiliza o termo ideologia de gênero como referência à ideologia dominante, ela utiliza outros sinônimos como: ideologia machista, ideologia da “inferioridade” feminina; ideologia patriarcal, ideologia do patriarcalismo, ideologia sexista. Cito a seguir exemplos da utilização de ideologia de gênero e sexista como ideologia dominante, e que, portanto, diverge do que afirmam os movimentos antigênero. No texto *Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade*, publicado em 1997 a ideologia de gênero é responsável por naturalizar os comportamentos femininos, ela diz: “muitas mulheres comportam-se como membros da categoria *gênero feminino*, segundo a ideologia de gênero, independentemente de terem consciência deste fato, pois esta identidade integra inclusive os estratos inconscientes de sua psique” (SAFFIOTI, 1997, p. 66, grifo da autora). Outro exemplo está no texto, *Gênero e patriarcado: a necessidade da violência*

O ponto de vista aqui assumido permite ver a ideologia se corporificando em sentido literal e em sentido figurado. Com efeito, este fenômeno atinge materialmente o corpo de seus portadores. A postura corporal das mulheres enquanto categoria social não tem uma expressão ativa. Evidentemente, há mulheres que escapam a este destino de gênero (SAFFIOTI e ALMEIDA, 1995), mas se trata de casos individuais, jamais podendo ser tomados como expressão da categoria mulheres, extremamente diversificada. Em via de regra, as mulheres falam baixo ou se calam em discussões de grupos mistos. Nas reuniões festivas, o comum é se formarem dois grupos: o da Luluzinha e o do Bolinha. Como este último está empoderado e, portanto, dita as regras, o primeiro se sujeita ao jogo socialmente estabelecido. A ideologia sexista corporifica-se nos agentes sociais tanto de um polo quanto de outro da relação de dominação-subordinação. O sentido figurado da corporificação das ideologias em geral e da sexista em especial reside no vínculo arbitrariamente estabelecido entre fenômenos: voz grave significa poder, ainda que a pessoa fale baixo. O porquê disto encontra-se na posição social dos homens enquanto categoria social face à das mulheres. A voz grave do assalariado não o empodera face ao seu patrão, pois o código na estrutura de classes é outro (2005, p. 59).

Ainda em 1995 no livro *Violência de Gênero: Poder e Impotência*, Saffioti (p. 22 e 23), ao tratar sobre gênero na perspectiva de duas autoras: Teresa de Lauretis e Felix Guattari, escreve os seguintes trechos:

Na verdade não se trata de brechas. Trata-se de um movimento permanente entre a ideologia de gênero e a contra-ideologia de gênero; entre a representação de gênero e aquilo que permanece fora dela ou que ela torna irrepresentável. Estes dois tipos de

espaço não estão em oposição simples de modo a formar uma categoria binária, mas compõem uma contradição.

[...]

Pelo exposto se pode concluir que o *estar fora da ideologia* (ou da representação), para Lauretis, não tem o mesmo significado que para Guattari. De acordo com este, os processos de singularização escapam ao campo da representação, enquanto para Lauretis, a postura crítica do gênero situa-se num outro tipo de concepção das práticas cotidianas. Isto é, *estar fora da ideologia de gênero* significa assumir uma posição crítica em relação a ela. O que ela chama de *outro lugar (ponto de observação, na linguagem de Saffioti, 1991)*, a partir do qual falam as feministas, também apresenta opacidade, não sendo, de forma alguma, asséptico do ângulo das *idées reçues*.

Ideologia de gênero, portanto, se distingue completamente disseminado por Jorge Scala; pelo Movimento Escola Sem Partido, em suma, dos movimentos antigênero. O neologismo “ideologia de gênero” utilizado pela Igreja Católica e por movimentos conservadores e anti-gênero, é antes de tudo uma apropriação de um termo já existente e com significado de uma categoria de ideologia na perspectiva marxista.

Nesse sentido, o que entendo por ideologia de gênero, apoiando na perspectiva marxista de ideologia traduzida pela feminista e pesquisadora Heleith Saffioti, é aquela incorporada em nossa sociedade patriarcal, machista, homofóbica, e que utiliza a escola, e não apenas ela, como espaço para manutenção do *status quo*. Ideologia de gênero, portanto, reproduz relações de violências e controle dos corpos, determina papéis de gênero entre mulheres e homens, lhe designa lugares que cada um podem ocupar. A defesa por uma educação pela igualdade se coloca, portanto, como uma contra-ideologia.

2.3 – Educação para a Igualdade de Gênero – uma proposta

Balanco crítico sobre a agenda de gênero nas políticas de educação realizado por Vianna e Unbehaum (2016), apresentou levantamentos sistematizados por diversas pesquisadoras nos quais foram observados trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2015. As pesquisas analisadas pelas autoras demonstram tanto o crescimento das produções com as temáticas de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação nas duas últimas décadas, principalmente a partir do ano de 2008, quanto o crescimento da criação dos grupos de pesquisa na área de educação que pesquisem gênero no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dentre os temas identificados, a formação complementar para professoras e trabalhadoras da educação ganhou a atenção de pesquisadoras e pesquisadores (CARRARA *et al.*, 2016; VIANNA e UNBEHAUM, 2016).

O lugar da educação como espaço para discutir gênero, sexualidade, diversidade, discriminação, preconceito dentre outros temas na esfera dos direitos humanos têm ganhado centralidade e acirramento com diferentes grupos de posicionamentos opostos. O movimento de luta por igualdade e por direitos humanos, que emergiu a partir dos anos de 1960, em nível global, foi responsável por reconhecer a educação como um direito humano, como um dos espaços em que a promoção da igualdade é imprescindível. Organismos nacionais e internacionais pautam por uma educação inclusiva, diversa e de qualidade, pelo reconhecimento da escola/educação como lugar para discutir gênero.

Na perspectiva de defesa da igualdade de gênero e educação em e para os Direitos Humanos, o Brasil é signatário de diversos acordos e tratados internacionais, dentre eles: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) de 1979; a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (CADE) de 1960; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966; a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher: Ação para igualdade o desenvolvimento e a paz de 1995, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre outras ligadas a Organização das Nações Unidas (ONU) e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO) (ONU, 1960; 1966; 1979; 1995; 2015; 2016; UNESCO, 2018).

Educação como direito vem de um longo processo de luta da classe trabalhadora. Uma agenda pautada no acesso à educação formal, pela garantia de direitos, de melhores condições de vida para si, para sua família e para o coletivo. A educação se coloca, portanto, como uma política social e como qualquer outra política social, espaço de contradição (ARAÚJO, 2013).

É na luta pela garantia de educação que ela se torna direito e entra na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Porém, a própria DUDH não garantiu, inicialmente, os direitos humanos das mulheres. A ideia de humanos se dava “a partir de uma figura abstrata de homem, calcada no indivíduo de sexo masculino e da classe social e etnia dominantes”. Foi necessário realizar uma série de conferências internacionais, como a IV Conferência Mundial sobre a Mulher para redimensionar o “conceito de humanidade” pautada no “reconhecimento da diversidade em termos de raça e etnia, sexo, orientação sexual, idade” (CEPIA *et al*, 1997).

Em âmbito global vale assinalar o *Relatório de monitoramento global de educação: relatório conciso de gênero – cumprir nossos compromissos com igualdade de gênero*, lançado em junho de 2018 pela UNESCO, que apresenta um levantamento de como os países signatários ou não de tratados internacionais têm conduzido o debate da igualdade de gênero.

O relatório identifica se e onde há paridade de gênero nos indicadores educacionais e busca identificar como o debate de gênero tem sido tratado em ambiente escolar de diversos países a partir da perspectiva de compromisso jurídico firmado internacionalmente para igualdade de gênero na educação e é utilizado para monitorar e relatar, dentro da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, a ODS 4 – educação de qualidade (UNESCO, 2018)

Destaca-se então o debate sobre inclusão – tanto inclusão numa perspectiva de acesso à educação formal, como para quem a esse acesso é permitido - mulheres, da população pobre, das pessoas com deficiência, da classe trabalhadora, das jovens e adultos, das adolescentes em liberdade assistida ou restrição de liberdade, das/adultas em restrição de liberdade, da população rural e ribeirinha, dentre tantas diversidades existentes nos país. Porém a inclusão não está restrita ao acesso, mas a qual tipo de educação é ofertada. É nesse escopo então que se incorpora a educação em e para os direitos humanos, pela diversidade, contra as discriminações e desigualdades. Essas pautas somadas um movimento a nível local e mundial de luta pelos direitos humanos em todas as esferas, sendo a educação uma delas ganham forma a partir no final do século passado e no Brasil e culminam na Constituição Federal de 1988, já que aprovamos a chamada Constituição Cidadã.

Mesmo com o comprometimento do Brasil com esses tratados, ainda se fazia necessário “um espaço institucional em que o governo e a sociedade conjuntamente formulariam políticas” para a redução das desigualdades e discriminações. A partir dos anos de 2003, com as lutas de movimentos organizados de mulheres e feministas por esse espaço, várias políticas públicas foram criadas ou reformuladas. Já em janeiro a Secretaria dos Direitos das Mulheres, vinculada ao Ministério da Justiça foi transformada pela Medida Provisória n.º 103 de 1º de janeiro de 2003, em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM). A SPM teve como ações a elaboração e lançamento de três Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres (PNPMs). Estes documentos propõem a realização da discussão de gênero na educação e a insere como tema importante para o enfrentamento das desigualdades de gênero e para equidade de gênero, pautando por uma educação inclusiva e não-sexista (ANDRADE, 2007 p. 39; BRASIL, 2004b; 2008; 2013).

No mesmo ano, o governo brasileiro cria o *Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual* “com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais”. A partir da criação desse programa, é criado em 2011 o *Projeto Escola Sem Homofobia*, financiado pelo Ministério da Educação por meio de emenda

parlamentar. O projeto foi idealizado em ação colaborativa entre governo e organizações da sociedade civil¹³ que desenvolveram em conjunto o *Kit Escola Sem Homofobia*, um conjunto de materiais: boletins, materiais audiovisuais acompanhados de guia, cartaz, carta de apresentação e ainda o caderno *Escola sem homofobia* que apresenta todo esse material, explicando como devem ser utilizados e a classificação indicativa dos audiovisuais. O projeto, contudo, foi alvo *fake News* e acabou sendo encerrado antes mesmo de sua implementação (BRASIL, 2004a; ECOS *et al.*, 2015).

Esses documentos demonstram avanço nos debates para o reconhecimento da necessidade de se pensar sobre igualdade de gênero nos diversos espaços, contudo, após os impeachment da Presidenta Dilma Rousseff no ano de 2015 os projetos relacionados essas temáticas durante os anos do governo PT foram descontinuados e muitos materiais antes disponíveis a acesso público por meio da internet nos sites oficiais do governo foram excluídos.

O debate sobre formação continuada ganha mais relevância no Brasil durante o processo de construção e publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, nesse sentido várias discussões e trabalhos acerca da sua conceituação foram realizadas. Optei, portanto, por iniciar esse capítulo a partir das conceituações de formação continuada e das contradições que a cercam, seja nas distintas concepções, seja em sua operacionalização enquanto política pública. Principalmente porque tanto a obrigatoriedade da necessidade de formação continuada, quanto a ampliação de oferta, se deu em meio ao processo de reformas educacionais neoliberais que se inseriram no Brasil a partir dos anos de 1990 permeado pelas determinações do Consenso de Washington e do Banco Mundial (FLORIANI, 2008).

Não há o intento aqui de precisar o(s) conceito(s) de formação continuada, mas apresentar como os debates acerca do tema estão colocados. As iniciativas que podem se enquadrar dentro do espectro da formação continuada podem ser variadas e como coloca Bernadete A. Gatti (2008, p. 57), os estudos que se debruçam sobre essa temática

ora se restringe o significado da expressão os limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas

¹³ “ALGBT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, contando com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do Ministério da Educação”.

naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Alguns estudos realizados com base em normativas educacionais brasileiras¹⁴, apresentam os diferentes termos utilizados por essas normativas para se referir à formação continuada quais sejam: capacitação em serviço; aperfeiçoamento; treinamento em serviço; formação permanente em serviço e reflexão permanente na e sobre a prática docente. Ao buscar os significados dos termos utilizados pelas normativas, as pesquisas identificam que os termos: capacitação, treinamento e aperfeiçoamento por seus significados podem demonstrar um alinhamento ao que conhecemos por modelo tecnicista de formação/educação. Há que se considerar, contudo, que estas análises se deram no campo da pesquisa documental e análise de conteúdo, o que poderia ou não se realizar na prática, e que, portanto, não se colocou nos trabalhos citados como objeto de investigação de maneira que não é possível, a partir dos termos utilizados pelas normativas, precisar como a implementação das formações continuadas têm direcionado suas tendências pedagógicas (FLORIANI, 2008; GATTI, 2008).

É importante frisar que os debates que cercam essa temática não se restringem somente a conceituação dos termos, mas colocam questões como: a qualidade da educação básica no Brasil; formação continuada como instrumento de valorização profissional; o conhecimento e *práxis*; qualidade da formação inicial e continuada da educação; formação continuada como programa compensatório; a competitividade entre trabalhadores; a educação à distância; a rápida ampliação de oferta de formação continuada principalmente por meio de especializações *latu sensu* e em instituições privadas o que gera uma preocupação pois demonstra um movimento de certificação e de formação continuada como um mercado. É importante frisar também que após a LDB o Brasil inicia uma grande corrida por formação de professoras da educação básica, já que o número de professoras leigos (que não tinham o ensino médio completo) era de mais de 50 mil de acordo com o Censo Escolar de 2002 e de professoras sem curso superior chegava a quase 1 milhão e 200 mil¹⁵ (FLORIANI, 2008; GATTI, 2008; INEP, 2002).

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, do Plano Nacional de Educação de 2001, do documento Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, da Portaria 1403/2003 MEC.

¹⁵ No documento Censo Escolar – Sinopse Estatística da Educação Básica – 2002 em que foram coletados esses dados, há uma nota afirmando que “o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade e em mais de

No âmbito da formação e qualificação de professoras e demais profissionais da Educação foram criados o PDE e o Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação” que efetivou Planos e Programas de formação inicial e continuada para educação básica. O objetivo foi garantir que professores de educação básica, a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio, obtivessem formação compatível com a atuação, seja em pedagogia, seja em outras licenciaturas. Entre os anos de 2004 e 2013 foram criados o Plano e Ações Articuladas (PAR), que junto ao Plano de Metas visam a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No âmbito da formação continuada foram criadas a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, criada em 2004 e a Lei 12.056/09, que garante formação continuada inclusive à distância, tendo sido criada para isso, a Plataforma Freire, sistema informatizado para gerir a formação inicial e continuada de profissionais da educação (CARDOSO e NUNES, 2017).

Assim, no campo do debate da formação continuada há dois importantes debates: sua conceituação que pode indicar uma educação mais tecnicista ou mais progressista com foco na práxis; uso da ferramenta para a qualidade da educação podendo ser utilizada enquanto instrumento de valorização das profissionais da educação, ou como utilização como instrumento de programas compensatórios e de simples certificação, ou seja, como um mercado. Caminhando ao lado dessas questões, a formação continuada é também espaço para uma educação em e para os direitos humanos. Diversas pesquisas que tratam das temáticas de diversidades, direitos humanos, gênero e educação consideram tanto a formação inicial quanto a formação continuada com possíveis recursos para uma educação em e para os direitos humanos de forma que proporcione às e aos trabalhadoras da educação a “possibilidade de formação para lidar com temas que geram tantas exclusões e que muitas vezes naturalizamos” (BATISTA, 2019; BENZONI, 2019; SILVA, 2015, p. 109).

Sobre formação continuada em gênero, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), disponibilizado em cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão e ofertado na modalidade semipresencial foi criado em parceria com Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), as Secretarias de Educação dos Estados e o Ministério da Educação e logrou levar ao espaço escolar em diversos municípios brasileiros, diálogos e formação sobre as

um estabelecimento” o que não nos permite ser precisa nos dados, já que o próprio documento não há a contabilização dos dados mencionados (INEP, 2002).

temáticas de raça, gênero, sexualidade e inclusão a diversos profissionais da educação, não somente professoras (GATTI, 2011; KAMENSKY, 2016).

O entendimento da importância da formação de profissionais da educação não se restringe ao campo das pesquisas científicas. Ela ganha corpo em políticas de estado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB/1996), como: os Referenciais para a Formação de Professores de 1999; o próprio Plano Nacional de Educação de 2001; o Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio de 2001, mas principalmente a partir dos anos de 2003, quando são criadas dentre outras iniciativas: a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica criada pelo decreto 6.755/2009 e substituída pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Decreto 8.752/2016 – o último decreto amplia a abrangência a outros profissionais da educação, além das professoras, como era anteriormente-; o UAB instituído pelo Decreto de nº 5.800 de 8 de junho de 2006; a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Essas Políticas são responsáveis por assegurar o direito à educação inicial e continuada à profissionais da educação, inclusive nas temáticas de gênero e diversidade como, por exemplo, o curso Gênero e Diversidade na Escola, ofertado em parceria com universidades e secretarias de educação de vários estados no Brasil entre os anos de 2006 e 2015 (FLORIANI 2008; GATTI *et al*, 2011).

A partir desta perspectiva de educação para a igualdade e o reconhecimento da formação continuada de profissionais da educação, os próximos dois capítulos terão como função discutir sobre as contradições histórico-sociais que perpassam o debate da política educacional e a partir dos dados coletados e análise documental identificar como a formação continuada para profissionais da educação do Distrito Federal têm direcionado seus cursos a partir da perspectiva de gênero.

CAPÍTULO 3 – O MOVIMENTO ESCOLA NOVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA NO DF

A história da educação pública no Distrito Federal nasce junto a própria construção do DF a partir de uma proposta de educação democratizada e integral, baseada na Escola Nova. A chegada das primeiras professoras e a construção da primeira escola de Brasília abrem espaço para uma educação democrática, para a formação continuada, que surge a partir de uma associação de professoras. Esse capítulo apresentará, portanto, de maneira breve o processo de constituição da educação pública no Distrito Federal, até chegar à formação continuada de profissionais da educação, instituída por meio da EAPE.

3.1 – Anísio Teixeira e o *Plano de Construções Escolares de Brasília*

Brasília, sonhada, pensada e criada com objetivo de ser a capital política do país, foi planejada, geográfica, social, demográfica, política e arquitetonicamente (SENRA, 2010). Foi a primeira vez, no Brasil, que um planejamento educacional pôde se dar em conjunto com o planejamento de uma cidade. Teve Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como importantes intelectuais e responsáveis por pensar a educação (tanto básica, quanto superior) na nova capital federal (PEREIRA, 2011).

A educação básica em Brasília se inicia com um projeto elaborado por Anísio Teixeira, enquanto presidente do INEP, em 1957, antes mesmo da inauguração da capital. Também trabalhava neste Instituto Darcy Ribeiro, idealizador, fundador e primeiro reitor da Universidade de Brasília (UnB), junto com Anísio Teixeira, seu vice-reitor (RIBEIRO, 1995).

O *Plano de Construções escolares de Brasília* de Anísio Teixeira idealizava um sistema educacional público que integrasse a educação do jardim de infância à universidade, seu objetivo era de que esse sistema de ensino se tornasse referência nacional. A finalidade de “formar um novo homem, consciente, capaz de integrar-se socialmente no mundo moderno, tão impessoal e racionalizado”, tornava-se, no seu ponto de vista, uma questão de sobrevivência, uma educação democrática (BARREIRA, 2000 apud PEREIRA, 2011. p. 29). Para Anísio Teixeira a educação deveria ser:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais que para removê-las. A escola pública comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de

generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor do capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1956, p. 6 apud PEREIRA, 2018, p. 324)

Esse pensamento é reafirmado pelo olhar de Darcy Ribeiro, quando ele afirma que:
para Anísio:

escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos

Como foi abordado no capítulo primeiro dessa dissertação, Anísio Teixeira foi um dos precursores do Movimento Escola Nova no Brasil, e seu projeto de educação para a capital foi pensada a partir desse movimento, pautando-se inclusive no *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. Sua proposta era, portanto, romper com a educação tradicional. O projeto de educação de Anísio Teixeira pensou a estrutura arquitetônica dos centros de educação – os Centros de Ensino Elementar integrariam os Jardim de Infância, as Escolas Classe e Escola Média; os Centros de Educação Média integrariam a Escola Secundária Compreensiva e o Parque de Educação Média; além da Universidade de Brasília que também fazia parte de seu projeto, junto com Darcy Ribeiro, sendo um espaço composto por faculdades, bibliotecas, espaços de lazer e demais espaços para administração. O projeto de Anísio também visava a formação das professoras, e tinha como ponto central uma educação integral, visando “um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades” já que as escolas que funcionariam em tempo integral deveriam receber alunas e alunos de diferentes culturas e classes sociais, havendo possibilidade inclusive de proporcionar dormitórios para as crianças e adolescentes de mais baixa renda (TEIXEIRA, 1963, p. 11 apud PEREIRA, p. 73)

A “obra definidora de uma política educacional” de Anísio Teixeira, e que deu base para o projeto educacional de Brasília é o projeto Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque de Salvador na Bahia – Brasil. Nas palavras de Anísio Teixeira em solenidade de inauguração do Centro:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, cultive inspirações, prepare realmente a criança

para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79 apud PEREIRA, 2011, p. 49)

A primeira escola de Brasília foi a escola Júlia Kubitschek – inaugurada em 15 de outubro de 1957, as primeiras professoras eram esposas e filhas dos funcionários que aqui trabalhavam e que tinham o diploma de normalista, além de algumas professoras convidadas de Goiânia. Essa escola já seguia o projeto de Anísio Teixeira, desde sua estrutura física, que “rompia com o modelo convencional”, até os “princípios filosóficos que a fundamentavam, a escola deveria organizar-se como comunidade de vida e de trabalho” (PEREIRA, 2011, p.148).

Para a concretização do sistema educacional na nova capital foi criada uma Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) por meio do decreto de número 47.472 de 22, de novembro de 1959, cujas funções eram “organizar e administrar o ensino primário e os ensinos de segundo grau médio em Brasília [...] e ao centro de preparação de professores”. Para a contratação de professoras jovens e em acordo com as propostas “do embrionário sistema educacional”, foi realizada uma exaustiva seleção nacional, com várias etapas (PEREIRA, 2018, p. 76).

Professoras que vieram de vários estados do Brasil para trabalhar em Brasília, tiveram, contudo, uma recepção que não estava em acordo com o prometido. Diversos foram os problemas que acometeram o início do ano letivo em Brasília. A moradia foi um dos problemas que gerou reivindicações - já que se tratava de um concurso nacional houve promessa de que as professoras seriam alocadas próximas de seu local de trabalho -, o que não aconteceu de fato.

além da moradia, outros elementos começaram a provocar desconforto no sistema educacional de Brasília. Entre os docentes também o aumento exponencial da quantidade de aluno. Afinal a escola que surgiu em Brasília era referência no ensino público, e os trabalhadores que vinham para a capital almejavam matricular nela os seus filhos. O aumento na quantidade de alunos, somou-se a quantidade limitada de funcionários, que levava os professores a assumir atividades que extrapolavam a docência. Porém, essa sobrecarga de trabalho não foi suficiente para esgotar a disposição dos professores, que se fortaleciam profissional, intelectual e culturalmente com as associações de professores recém-criadas (PEREIRA, 2018, p 83-84)

O início do processo de inserção da educação pública no DF se dá em meio a idealizações de uma educação integral e integradora, almejada por Anísio Teixeira e que seria modelo para o resto do país, mas também ocorreu em meio a lutas de trabalhadoras da educação por condições básicas prometidas a elas pelo governo de Juscelino Kubitschek. As

professoras que chegam em Brasília para pôr em prática o *Plano Educacional de Brasília*, se veem diante de condições precárias de trabalho, de falta de condições básicas de estrutura das escolas e pouco interesse por parte do estado para efetivar o plano desenhado por Anísio Teixeira. Diante de todas as dificuldades, as professoras se reuniam em associações para lutarem por melhores condições de trabalho e de oferta de educação de qualidade. Ao final do ano de 1960 elas realizam a “primeira paralisação do sistema educacional de Brasília” que culmina em promessas de resolutive da problemática da moradia. Porém parte das professoras grevistas são surpreendidas, no período de férias ao final daquele ano, com demissão arbitrária pelo Caseb (PEREIRA, 2011; 2018. p. 84).

Essas e outras questões fizeram com que o projeto de educação democrática para Brasília se esvaísse antes mesmo de ser implementado. O aumento no número de matrículas após o crescimento demográfico acelerado, o déficit de professoras, demissões arbitrárias, o cancelamento do ensino integral, acordos quebrados, tudo isso somado a Ditadura que se instaurava fez com houvesse um “descompasso entre a implementação do plano e as demandas educacionais decorrentes do crescimento populacional” (PEREIRA, 2011. p. 105)

A Educação no Distrito Federal, portanto, se gesta no ideário de uma Escola Nova, que objetivava romper com o ciclo de educação tradicional. Porém, as professoras que vieram para a capital colocar em prática o ideário de Anísio Teixeira, tiveram de lutar para garantir o mínimo de qualidade para educação em vista das péssimas condições a que foram submetidas.

3.2 – Formação Continuada de Profissionais da Educação no Distrito Federal: História e Contextualização da Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação – EAPE

Assim como o sistema educacional público de Brasília se gesta em meio a disputas e dificuldades para se implementar, a escola de formação também tem seu início com muitas dificuldades. A EAPE nasce a partir de uma associação de professoras no final dos anos de 1980. Essa associação oferecia formação sobre o Método Paulo Freire às professoras da fundação educacional. Aquelas professoras – alunas do método Paulo Freire – juntas a União Metropolitana de Estudantes Secundários de Brasília (UMESB) foram responsáveis pela alfabetização de diversos operários candangos nos acampamentos da capital.

Oficialmente, no Distrito Federal, a formação continuada de profissionais da educação se dá em 1988. Nesses mais de 30 anos a EAPE passou por diversas mudanças: de espaço, de

nome, de administração, passando inclusive por um fechamento entre os anos de 1993 e 1995. Essas mudanças, acontecem, sobretudo, por questões políticas. As principais mudanças em termos de normatização estão listadas abaixo:

- Resolução nº 2416 de 10 de agosto de 1988 – Cria a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal – EAP.

- Lei 1.619 de 22 de agosto de 1997 - Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE - e dá outras providências.

- Decreto nº 21.397 de 31 de julho de 2000 - Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação. Transforma a EAPE em uma das diretorias da Subsecretaria de Educação Pública – SUBEP (hoje SUBEB).

- Decreto 33.409 de 12 de dezembro de 2011 - Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências (EAPE torna-se uma Subsecretaria da SEEDF).

- Decreto 36.335 de 28 de janeiro de 2015 - Altera a estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências.

- Decreto 37.140 de 29 de fevereiro de 2016 - Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. Muda a nomenclatura de “Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação” para “Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação”, porém não altera a sigla “EAPE”.

- Portaria nº 503 de 14 de novembro de 2017. Dispõe sobre organização administrativa e pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

- Portaria nº 11 de 29 de janeiro de 2019. Altera a Portaria nº 503/2017 que dispõe sobre organização administrativa e pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

- Portaria nº 39.773, de 12 de abril de 2019. Remaneja unidades administrativas e cargos comissionados que especifica e dá outras providências. Transforma a EAPE em Subsecretaria de Formação Continuada. De forma que a atual estrutura administrativa está organizada da seguinte forma:

1. Subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação
 - 1.1. Diretoria de organização do trabalho pedagógico e pesquisa
 - 1.1.1. Gerência de pesquisa e formação continuada para modalidades da educação básica
 - 1.1.2. Gerência de pesquisa e formação continuada para etapas da educação básica
 - 1.1.3. Gerência de pesquisa, avaliação e formação continuada para gestão, carreira assistência, orientação educacional e eixos transversais
 - 1.2. Diretoria de inovação, tecnologias e documentação
 - 1.2.1. Gerência de formação continuada para inovação, tecnologias e educação a distância
 - 1.2.2. Gerência de documentação e logística

A Fundação da EAPE se deu oficialmente, portanto, a partir da Resolução de nº 2.416 de 10 de agosto de 1988, pelo Secretário de Educação e diretor executivo da extinta Fundação Educacional, Fábio Vieira Bruno. Seu primeiro nome oficial foi Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal (EAP). Como se pode identificar, da Portaria 39.773/2019, pela forma de organização administrativa da EAPE, ela não apenas é responsável pela criação e ofertas de cursos das diversas temáticas voltadas principalmente para profissionais da Secretaria de Educação, como atua também com pesquisa; documentação; logística, tecnologias para educação à distância; na EAPE também é onde são realizados todos os processos para Afastamento Remunerado para Estudos dos profissionais da carreira magistério e assistência da SEEDF.

Segundo o atual Subsecretário de Formação Continuada, André Lúcio Bento, a EAPE é “responsável por propor, planejar e executar políticas de formação em serviço”. A EAPE é um espaço que, dentre diversas atividades, oferece cursos de formação continuada à profissionais da educação da SEEDF e para o público externo quando em parceria com outras instituições. A EAPE ofereceu nestes 30 anos, 200 mil certificações. Segundo informações da própria secretaria de educação. Nas palavras do atual diretor:

A EAPE é muito dependente de demandas de políticas públicas de outras subsecretarias e de outros setores do governo, de universidades públicas e privadas no sentido de fomentar o desenvolvimento profissional de professores e demais servidores da carreira assistência. Olhar histórico e político – marcado por rupturas e conquistas. Rupturas por exemplo é o fechamento da EAPE pelo período de quase dois anos. As conquistas estão nos momentos em que os profissionais ali foram capazes de entender que a formação em serviço precisa ser norteada pelos documentos da rede: currículos, diretrizes e orientação pedagógicos. Político: a EAPE sofre todas as influências de governo tanto GDF, quanto Federal porque a formação é muito sensível a todas as demandas que partem do ponto de vista político, indo para frente ou para trás dependendo do contexto histórico e político em vigência (DOCUMENTÁRIO-EAPE..., 2019)

Bento aborda em sua fala sobre a sensibilidade que a EAPE tem com as mudanças de governo. O que demonstra, como os governos nacional e local, mudanças de Secretários de Educação, que são nomeados pelo governador, podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos ofertados pela EAPE. Infelizmente com esta pesquisa não foi possível identificar como essas questões tão importantes e tão complexas se dão no âmbito dos cursos. Mas olhando de forma global para as ofertas (dentro do período selecionado para pesquisa), há sim um processo de mudança ao longo dos anos. Tema este que será mais bem aprofundado no capítulo quatro, quando da análise dos dados.

Em comemoração aos 30 anos da EAPE, no ano de 2019 a atual gestão (desde janeiro de 2019) prepara um pequeno documentário que conta um pouco da história da EAPE nesses 30 anos. São também lançados os dois primeiros números da *Revista InFormação Continuada*, lançadas em novembro de 2019 e em fevereiro de 2020. Foi a partir desses três produtos e de normativas, que fiz esse breve relato sobre a Subsecretaria (FORMAÇÃO Continuada... 2020).

3.3 – SEEDF - Gestão Democrática e Educação em movimento

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, antes Fundação Educacional do DF, é responsável pela gestão de toda a rede pública de ensino, por meio das Coordenações Regionais de Ensino (CRE), responsáveis pelo gerenciamento das escolas. A Secretaria de Educação do Distrito Federal, de acordo com os dados disponibilizados em seu sítio eletrônico, conta hoje com 44.609 servidoras, sendo 25.979 professoras efetivas; 9.817 temporárias; 8.813 servidoras da carreira assistência; 686 unidades escolares, entre urbanas e rurais, além de 112 IE da rede particular, conveniada.

O entendimento de educação para a SEEDF, de acordo com o currículo em movimento é de que ela

é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. A escola, instituição formal de educação, muitas vezes o equipamento público mais próximo da comunidade, é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la (DISTRITO FEDERAL, 2014a. p. 10).

A partir desta perspectiva, e de que a educação de acordo com a CF/88 deve formar para a cidadania, a gestão democrática, como um modelo de organização educacional dentro dos espaços de educação formal, se torna central. O conceito de gestão democrática, segundo Marques

quando utilizado em uma perspectiva crítica, é entendido como um processo de construção de uma escola pública democrática, autônoma, universal e de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. Ele possibilita, assim, uma relação diferenciada com o espaço público, além da formação da cidadania e do aprendizado democrático, o que envolveria, portanto, partilha de poder (MARQUES, 2003, p. 581).

A gestão democrática do ensino público está pautada na CF/88 art. 206 como um dos oito princípios da educação a ser regulamentada em lei, essa regulamentação no Distrito Federal passou por diversas mudanças desde a Constituição, e mesmo a última Lei, aprovada em 2012

já sofreu diversas alterações. Antes da Constituição, porém, a primeira escola criada na capital já demonstrava aspectos de uma escola democrática, sua gestão era compartilhada por meio de rodízio entre as professoras que ali trabalhavam, já que inicialmente a escola não tinha uma diretora. As decisões tanto administrativas, quanto pedagógicas eram definidas em conjunto pelo grupo de professoras. A escola funcionava em horário integral, “o prédio contava com cinco salas de aula no piso superior, com uma rampa externa de acesso, biblioteca, cozinha e refeitório, almoxarifado, instalações sanitárias, além de gabinete dentário e consultório médico” e de acordo com Eva W. Pereira (2011 p. 147) “um dos principais objetivos educacionais da escola era ampliar a autonomia e o senso crítico das crianças”. Entre esse primeiro período de consolidação da educação pública no Distrito Federal e a CF/88, há uma lacuna que inviabiliza qualquer possibilidade de gestão democrática, já que a democracia no Brasil foi substituída pela Ditadura Civil Militar, entendo que a gestão democrática só é possível em um Estado democrático.

Para que haja gestão democrática na escola, a descentralização e autonomia são pontos primordiais. No caso da SEEDF, como mencionado acima, a descentralização ocorre por meio das CREs e das próprias escolas que são responsáveis por gerir administrativa, pedagógica e financeiramente a unidade escolar. A descentralização também está em espaço de contradição, na medida que pode ser tanto ligada a ideia de democracia, por meio da participação da comunidade escolar nas decisões, quanto por uma forma de, a partir da implantação do neoliberalismo, responsabilizar as escolas pela gestão, administrativa, financeira e pedagógica, ficando estas com o “ônus de “administrar pela escassez” por conta do baixo financiamento, retirando o ônus do Estado dessa responsabilidade e utilizando a parceria escola - comunidade escolar como meio para obtenção de recursos”. Segundo Mendonça (2001) a descentralização não transfere o poder para as escolas, ficando estas com a função de acatar decisões de instâncias maiores de poder (ROCHA CERQUEIRA, 2015, p. 43).

Já a autonomia, dentro da perspectiva de Gestão democrática, se dá tanto pela participação da comunidade escolar, como “busca por sua identidade [...] mecanismos de escolhas das/os diretoras/es” por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos “implantação e funcionamento dos colegiados e da descentralização” (MENDOÇA, 2001, p. 85 apud ROCHA CERQUEIRA, 2015).

No Distrito Federal um segundo momento em que se embriona uma Gestão Democrática, acontece no ano de 1985, a partir de um acordo coletivo entre professoras da Fundação Educacional que à época, garantiu às professoras, elegerem as diretoras das escolas. Acordo que, contudo, foi extinto por Joaquim Roriz em 1988, governador indicado. A

primeira Lei da Gestão Democrática (Lei n. 975/1995) foi promulgada em 1995, quando Cristóvão Buarque e eleito governador. Quando novamente Roriz governa o DF, agora eleito, mais uma vez retira o direito de a comunidade escolar escolher seu corpo diretivo e impõe a lista tríplice (Lei n. 247/1999). Em 2007, o então governador José Roberto Arruda também altera o processo de escolha da gestão escolar que passa a ser por meio de processo seletivo com eleição (Lei n. 3.046/2007). A última mudança ocorre em 2012 com a criação da Lei da Gestão Democrática (Lei n. 4751/2012), promulgada pelo governador Agnelo Queiroz que determina que a escolha da gestão escolar se dá por meio de eleições diretas (SOUZA, 2019).

Mesmo não sendo alvo de análise, à medida que vou estudando, pesquisando e escrevendo esse texto dissertativo, as memórias ou de situações presenciadas, ou de conversas com colegas de profissão me vêm à tona, e quando penso em uma educação emancipadora, em uma educação em movimento, dialógica, democrática, lembro sempre com muito carinho de uma professora que tive o prazer de conhecer há poucos anos.

Essa professora costumava dar aulas para turmas do 5^a ano, ou seja, estudantes com idades entre 09 e 13 anos. Não foram poucas as conversas que tivemos sobre situações em sua sala de aula ou fora dela, sua proposta de educação demonstrava ser baseada no diálogo e mesmo quando as estudantes descumpriam alguma regra a resolução se daria à base de conversas coletivas. Lembro bem de um dia e que ela, enfurecida, me fala de professoras que retiravam o direito ao recreio das crianças ou não as deixavam frequentar a aula de *Educação com Movimento*¹⁶, esse inclusive era um tema que gerava diversos debates na escola no horário das coordenações coletivas: como proibir uma criança de ter acesso a uma aula? Retomando, ela disse: – eu não tiro recreio das minhas alunas, elas já sabem, recreio é um direito que elas têm e eu não posso tirar um direito delas porque não terminaram a tarefa ou desobedeceram a alguma regra. Elas em conjunto decidirão qual a melhor forma de lidar com a questão, identificar que consequências podem ser geradas, mas acima de tudo, saberão lutar pelos seus direitos. Na verdade, essa memória é mais um conjunto de memórias que me remetem a uma professora que demonstrou praticar em seu exercício profissional, o preconizado pelo Currículo em Movimento, currículo este que vai de encontro ao que intelectuais como Paulo Freire, Saviani, Libâneo, dentre outros têm de perspectiva de educação. Essa professora demonstrava que autonomia, criticidade, liberdade, cidadania,

¹⁶ Educação com Movimento é um projeto da SEEDF, criado em 2018 e que visa, por meio de professoras de educação física, a partir de uma intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar com professoras séries iniciais, levar às crianças de educação infantil e séries iniciais conteúdos de cultura corporal, fortalecimento de vínculos entre essas crianças e a escola, dentre outros objetivos, conforme o preconizado no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

estavam presentes em seu cotidiano de trabalho, demonstrando que a professora na sala de aula não é uma autoridade, mas uma mediadora do conhecimento, uma mediadora de uma educação para emancipação.

O Currículo em Movimento é um material com oito cadernos publicados em 2014. Os cadernos de educação infantil e ensino fundamental: séries iniciais e finais foram revisados com uma nova publicação em 2018. Criados pela SEEDF esses documentos definem os conteúdos a serem ministrados pelas professoras, as diretrizes e os objetivos a serem alcançados pelas IE em todas as modalidades da educação básica. Os cadernos que compõem o Currículo em Movimento da Educação Básica são: Pressupostos Teóricos; da Educação Infantil; do Ensino Fundamental: Anos Iniciais; do Ensino Fundamental: Anos Finais; do Ensino Médio; Educação Profissional à Distância; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial. A “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade” são os eixos transversais definidos no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Sua proposta como “em movimento” se dá justamente na proposição de um currículo que, entenda as contradições, tensões, conflitos, antagonismos, de maneira que, não sendo possível criar um “currículo ideal”, ele é, portanto, em movimento, por ser flexível, aberto que estimule a criatividade, a pesquisa (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 22).

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento se baseiam nas teorias crítica e pós-críticas, pois visa questionar o que parece ser natural à sociedade, como as desigualdades sociais; a hegemonia do conhecimento científico; a neutralidade do conhecimento, assim como são observados os conceitos de ideologia, capitalismo, classe social, poder, emancipação, dentre outros com o objetivo de suscitar a emancipação por meio do conhecimento. Remontam ao ideário proposto por Anísio Teixeira quando da criação da educação no DF e seu Plano Educacional, por uma educação integral e integrada.

Nesse sentido, ao pensar na proteção e da Educação em e para os Direitos Humanos, além do currículo em Movimento, a Secretaria de Educação do Distrito Federal também produziu e publicou diretrizes, guias e orientações. Nos temas relacionados aos Direitos Humanos, estão os seguintes documentos: *Drogas Não São Companhia!* – Conscientização sobre o uso de drogas no contexto da pandemia; *Educar e Proteger: A Educação no Combate ao Trabalho Infantil* – Cartilha para Profissionais da Educação; *Cartilha – Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: é preciso pôr um fim nessa história*; *Democracia e cidadania desde a escola* – Caderno metodológico; *Orientações Pedagógicas - História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Art. 26 da LDB)*; e *Prevenção e enfrentamento à violência*

contra meninas e mulheres – Guia com orientações para profissionais da educação (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Apresentarei brevemente dois desses documentos, de forma a identificar como, um pequeno exemplo de propostas da SEEDF à orientação para o trabalho de profissionais da Educação para a Cidadania e em e para os Direitos Humanos, quais sejam: o Caderno Metodológico Democracia e Cidadania desde a escola e Prevenção e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres – Guia com orientações para profissionais da educação.

O Caderno Metodológico Democracia e Cidadania desde a escola, é um material desenvolvido para que profissionais da educação implementem o *projeto Cidadania e Democracia* que tem como objetivos:

- Contribuir a criar espaços de diálogo inclusivos nas escolas da rede pública, baseados na pluralidade e no respeito ao outro na prática cotidiana (p. 6).
- Contribuir com a criação e a difusão de ferramentas práticas de uma educação crítica e reflexiva que permita aos/as jovens identificar discursos de ódio e intolerância na sociedade em que vivem, para formular posicionamentos que desconstruam esses discursos e práticas.
- Contribuir com a instituição de um modelo de aprendizagem escolar baseado em valores e na formação do/a estudante como cidadão/ã e participante de uma comunidade, com plena capacidade de desenvolvimento tanto das capacidades racionais, quanto emocionais.
- Contribuir com o desenvolvimento do papel social das escolas no processo de formação e participação cidadã dos/as estudantes, especialmente com respeito à promoção dos direitos humanos e questões relacionadas, que preocupam os/as estudantes frente ao mundo em que vivem, por meio do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento.
- Em última instância, o projeto aspira atuar, nos espaços participativos da escola (grêmios e conselhos escolares), para a promoção da valorização da diversidade, combate às diferentes formas de violências e preconceitos, e defesa da convivência ética, com ampla mobilização e organização da escola, família e comunidade (GALLO *et al*, 2020, p. 7).

Seus eixos de trabalho são: Eu e os Outros; Dignidade e Respeito; Direitos Humanos; Democracia, Comunicação e Direito à Informação e Elaboração de um Projeto. Esse caderno possui recursos e estratégias para que professoras trabalhem em seu cotidiano escolar o projeto *Cidadania e Democracia* a partir dos marcos normativos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN); PNEDH; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação, Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos; Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC), assim como a LDB e a CF/88, além do Currículo em Movimento.

O Guia Prevenção e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres, lançado este ano, 2020 é um material que auxilia profissionais da educação, principalmente professoras, a atuarem pela igualdade de gênero, desde a educação infantil, com sequencias didáticas para cada nível de ensino, assim como as concepções dos principais tipos de

violência. Consta ainda com informações para prevenção e cuidado em casos de uma possível denúncia de violência e/ou de abuso sexual e links para acesso à rede de proteção do DF. Esse material foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Segurança Pública (SSP) e a ONU Mulheres.

Os documentos aqui apresentados representam uma proposta de EDH, contudo, apesar da existência desses documentos, não posso determinar como ocorre sua efetivação dentro espaço escolar. Em uma pesquisa empírica realizada por uma professora da SEEDF, por exemplo, do qual o Currículo em Movimento é seu objeto de pesquisa, a autora levanta as contradições na criação e implementação do Currículo e nas consequentes alterações nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, sua crítica se dá no entendimento de que se tratou de um processo de criação que veio de cima para baixo, atendendo as normas vigentes, porém sem se atentar para as necessidades da rede, de quem trabalha no chão da escola, que mesmo sendo consultada, não teve suas demandas atendidas. Sua pesquisa, contudo, se realizou em apenas uma escola cerca de dois anos após a publicação dos documentos. Hoje, mais de seis anos após a implementação do currículo em movimento, e olhar para implementação do currículo em movimento, provavelmente o cenário seria um pouco diferente, mas seria necessária uma outra pesquisa para responder a esse questionamento (SILVA, 2016).

Na contramão da proposta preconizada pelo Currículo em Movimento que está em processo constante, por se tratar de uma educação em movimento. Hoje a educação do Distrito Federal também vivencia a implantação de um modelo educacional em que sua gestão é compartilhada com a Polícia Militar. De um lado escolas com gestões democráticas, mas que ainda sofrem com desatenção dos governos com verbas insuficientes, falta de profissionais da educação suficiente para o número de estudantes, falta de escolas que comporte a demanda por matrículas - fazendo com que ainda haja salas de aulas com número alto de estudantes. De outro, escolas militarizadas que há pouco implementadas e que ainda não há dados para identificar o impacto na sociedade.

O ano de 2019 marca a educação do Distrito Federal pela decisão do governador, em acordo com o governo federal, de transformar escolas públicas em escolas militarizadas, assim, a gestão democrática dessas instituições foi transferida para uma gestão dividida com uma gestão disciplinar militar. As escolas públicas militarizadas existem no Brasil desde 2001, maior parte delas localizada nos estados de Goiás e Minas Gerais. Utilizando de argumentos de violência na escola, ou em seus arredores, os governos impuseram esse novo modelo de gestão.

O Decreto n. 9.465/2019 foi publicado dia seguinte à posse de Jair Bolsonaro na presidência da república, ele altera a estrutura do MEC e cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, com a função de “promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital”. É nesse momento que o Governo do Distrito Federal, ainda no mesmo mês, adere ao programa e implementa, por meio da Portaria Conjunta de nº 11, de 31 de janeiro de 2019 um projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada em quatro unidade de ensino (UE). Portaria esta, substituída em setembro do mesmo ano pela portaria conjunta 09, de 12 de setembro de 2019, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) do dia 30 de outubro. Essa portaria institui as Escolas de Gestão Compartilhada, “que prevê a transformação de UE específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências”, ou seja, já não se trata mais de um projeto-piloto, não há limites para a conversão de escolas específicas da SEEDF se tornarem cívico-militares. Até a última atualização do site de gestão compartilhada da Secretaria de Educação, em 05 de novembro de 2019 haviam 12 escolas selecionadas, sendo que duas estavam em processo de implementação, as demais já implementadas. Ainda em 2019, o governo federal implanta o Programa Nacional das escolas cívico-militares por meio do Decreto de nº de 05 de setembro e pela Portaria 2.015 de 20 de novembro (BRASIL, 2019a; 2019b; 2019c; DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2019b; RICCI, 2019).

Apesar de o atual governo não fazer parte do recorte desta pesquisa, não é possível ignorar essa mudança repentina na educação do Distrito Federal, que ignorou completamente a Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, a Lei da Gestão Democrática. E não apenas por esse motivo, na prática as/os estudantes devem prestar continência, usar uniforme passado, não se pode usar qualquer tipo de adereço, até o corte de cabelo de meninas e meninas deve seguir um padrão, também são obrigadas a ‘formatura’ momento em que se apresentam em forma (como em um quartel militar) e cantam hinos. As escolas militarizadas imprimem nas estudantes, comportamentos que devem ser seguidos com risco de sanções disciplinares tais como advertência oral, escrita, suspensão de sala de aula, ações educativas e até “transferência educativa”. Há, portanto, uma forma de “adestramento nas escolas e o discurso ideologizado passam a se alinhar com a pregação da coação e coerção institucionalizadas na educação” (RICCI, 2019, p. 105). O que pode demonstrar, via mudança administrativa - já que não foram aprovados os PLs submetidos à Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) ou ao Congresso Nacional que implementaria a ESP - uma imposição à força de uma Escola Sem Partido e antigênero nessas UE.

Há um conjunto de documentos publicados e que demonstram o funcionamento disciplinar das escolas cívico-militares que devem ser seguidos por estudantes e profissionais que atuem nessas escolas, quais sejam: manual do aluno, regulamento disciplinar, regulamento básico de uniformes e o regimento escolar dos colégios cívico-militares da rede de pública de ensino. Nesse sentido, outro ponto que chama atenção é o fato de estar expresso nesses documentos que em casos de estudantes que não sigam os comportamentos expressos que dentre as sanções disciplinares pode haver a transferência educativa. A Transferência educativa, segundo o Regimento Disciplinar “é a movimentação do aluno para outro estabelecimento de ensino, com a finalidade de lhe proporcionar melhor desenvolvimento educacional, bem como a sua proteção integral, física e psicológica”. Contudo, pode ser vista como uma forma de expulsão do estudante da escola, na medida em que ele não se adequa aos padrões daquele espaço escolar. Haja vista que dentre os objetivos da Escola Compartilhada estão:

I - aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior - IEs, bem como proporcionar maior inserção desses estudantes no mundo do trabalho; II - reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III - alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades Escolares, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (DISTRITO FEDERAL, 2019)

Os questionamentos a essa postura administrativa que ficam são: para onde essas/es estudantes vão? Como é avaliada a qualidade da educação da escola que receberá essas/es estudantes? Essa escola recebe a mesma atenção administrativa e financeira do Governo do Distrito Federal que uma escola de Gestão Compartilhada? E como é avaliada a qualidade da educação de uma escola em que ficam apenas os escolhidos, aqueles que seguem à risca e sem questionar o disciplinamento militar?

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EAPE - A IGUALDADE DE GÊNERO COMO DIMENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Como mencionado no início desta dissertação, a experiência como monitora em escolas públicas do DF foi fundamental para o delineamento da pesquisa e para a formulação das perguntas que com ela procuro responder. Retomo alguns acontecimentos vivenciados ao longo dos anos, buscando ilustrar as questões postas no cotidiano escolar, que suscitaram minhas reflexões acerca da formação continuada.

1. Depois de alguns anos trabalhando como monitora, por muitas vezes tentei levantar debates sobre as questões de gênero nas escolas. No ano de 2014, por exemplo, participei do CONAE e lá conheci uma professora da SEEDF que trabalhava na Gerência de Direitos Humanos e Diversidade da SEEDF justamente fazendo projetos e formações pontuais em escolas sobre as temáticas de gênero e foi então que tomei a liberdade de convidá-la a palestrar na escola em que trabalhava à época. A professora, porém, tinha apenas um período disponível para realizar a palestra. Saliento aqui, que na Secretaria de Educação do Distrito Federal há a garantia aos profissionais de magistério da chamada jornada ampliada. Esta é uma garantia de carga horária no contra-turno de sua regência destinada ao planejamento das aulas. Esses períodos de planejamento são os momentos em que ocorrem as coordenações coletivas, as formações e os planejamento de aulas propriamente ditos, com preparação de material e de conteúdo para a regência, portanto, para garantir que a palestra chegasse a todas as profissionais da escola, ela deveria acontecer em dois turnos. Com a não disponibilidade integral da professora convidada, a gestão da escola então sugeriu que eu fizesse a oficina no outro período. Solicitei então à direção, por meio da supervisora pedagógica a participação de todas as funcionárias da escola, inclusive da direção, da limpeza, cozinha, etc. No entanto somente professoras participaram da formação. A escola em questão não tinha espaço que comportasse todas as trabalhadoras. No período da manhã a professora convidada realizou a palestra. Na parte da tarde, fui eu a ministrar a formação, assim como a formadora havia feito pela manhã, iniciei com falas gerais sobre gênero, diversidade, mas diferentemente dela, completei a palestra com a exibição de partes do filme *Tomboy* e abri espaço para debate. Houve muita inquietação por parte das professoras quando o assunto tratado foi diversidade sexual, muitas dúvidas, algumas pessoas se retiraram da sala. Depois desse momento algumas pessoas que se interessaram pelos temas começaram a me buscar para saber o que fazer em determinadas situações em suas salas de aula, infelizmente alguns professores começaram a tentar fazer perguntas invasivas e pessoais demais sabendo da minha orientação sexual.

Comecei a perceber então que minhas/meus colegas acreditavam que eu deveria ter respostas para todas as questões de gênero e diversidade a que elas não estavam preparadas a lidar, ou mesmo porque tinham curiosidade. Dentre as buscas, uma professora queria saber o que fazer com o aluno dela, que deveria ter aproximadamente nove anos de idade e que tinha os “trejeitos” de gay. Para aquela professora eu perguntei como era a relação entre a criança e suas/seus colegas de turma, se havia algum indício de *bullying* e a professora me informa que não, que as outras crianças não são problema, mas essa criança em específico é que chama a atenção demais e fala coisas que não deveria falar na frente de outras crianças, como no dia em que ele em sala de aula disse que seria ser travesti quando crescesse. Naquele ano eu iria iniciar meu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Serviço Social e estava iniciando leituras sobre gênero na educação, mas estava longe de estar pronta a lidar com o tema de maneira mais concreta. Eu sabia pela minha vivência e pelos relatos das colegas que havia muita violência dentro dos espaços escolares e que era urgente uma abertura para o debate e para mudanças, que era importante se pensar na diversidade dentro do espaço escolar. Para a professora que me questionou sobre o aluno que “queria ser travesti”, disse que sugeria que ela não fizesse nenhuma intervenção com aquela criança em específico, a não ser observar para que ele não sofresse situações de homofobia dentro da escola, além de dialogar na sala sobre respeito à diversidade. Infelizmente o incomodo dela parecia muito mais tentar fazer com que aquela criança não se comportasse com uma travesti. Por mais que houvesse um incomodo com o comportamento da criança, a professora também se colocava disposta a entender e buscar modos de lidar com as diversas situações de maneira mais humana. Esse não foi o primeiro caso de criança que “chamasse atenção” em uma escola por seu comportamento não condizente ao esperado pelo seu sexo, e com certeza não seria o último. O controle dos corpos para um padrão de comportamento parece ser a maneira mais fácil de lidar com o diferente, com aquilo que não estamos habituadas. O tabu precisa ser quebrado. O diálogo precisa acontecer. As crianças continuarão a quebrar padrões e nós continuaremos a tentar colocá-las em caixinhas? É evidente que com algumas poucas conversas não seria possível oferecer àquela professora todo o suporte pedagógico para dialogar a respeito do tema sexualidade na escola, eu tampouco tinha conhecimento específico de como tratar esses temas na escola. Mas a palestra, mesmo com pouco alcance, foi o suficiente para fazer com que algumas pessoas passassem a questionar alguns padrões e atitudes.

2. Não lembro bem em que ano isso se passou, mas já estava trabalhando há alguns anos como monitora. A situação relatada é que me não sai da memória de tão absurda que se mostrou. Em boa parte das escolas que tive oportunidade de conhecer, primeiramente enquanto estudante da primeira etapa do ensino fundamental e depois enquanto trabalhadora da educação, foi sempre comum a prática de reunir todas as turmas do turno durante a hora da entrada, pouco antes do início das aulas. A **entrada**, como é comumente chamado esse momento em que são dadas as boas vindas às crianças é um momento em que as crianças são organizadas em filas – geralmente separadas por sexo – à frente das crianças ficam dispostas as professoras do turno, coordenadoras e algumas vezes alguma pessoa da gestão da escola. Nesse momento, músicas são cantadas, alguns avisos são informados caso seja necessário, e ademais disso, em algumas escolas é possível inclusive presenciar orações como o “Pai Nosso” ou outras orações. Há escolas que realizam apresentações como forma de integrar as estudantes e trabalhar algum tema que esteja sendo desenvolvido na escola. Essa situação eu não presenciei, mas uma colega da Secretaria me contou. Foi durante uma dessas *entradas* que ocorreu uma fala um tanto violenta, dita em teor de sermão. No momento de serem dados os avisos, uma das profissionais que estava à frente daria um aviso sobre o uso do uniforme escolar. A questão do uniforme é sempre um problema em escolas públicas, principalmente em comunidades mais pobres já que o uso geralmente é obrigatório, porém raramente gratuito. A fala da profissional se direciona para o tema da obrigatoriedade e da importância do uso do uniforme escolar, é nesse momento então que ela também coloca em questão as vestimentas das estudantes e afirma que: “as meninas não deveriam usar roupas curtas na escola, saias ou *shorts*, pois caso os meninos mexessem com elas, elas não poderiam reclamar”. Situações como esta podem ser muito mais comuns do que imaginamos. Enquanto estudante no Ensino Médio, em meados de 2003, a gestão da escola em que estudei tentou proibir a entrada de todas as adolescentes que estivessem com blusas que mostrassem os ombros ou a barriga, um dia tentaram impedir que eu assistisse as aulas. Já aos meninos tentaram proibi-los de usar bermudas. Aquela escola também de periferia, não nos fornecia uniforme escolar e sua tentativa de proibir usar nossas roupas cotidianas não durou mais do que uma semana. No caso da situação relatada acima, a profissional não explicou aos meninos que eles não poderiam “mexer” com as meninas, não poderiam tocar em seus corpos sem sua autorização, tampouco que não deveriam ter falas discriminatórias ou vexatórias com suas/seus colegas de escola. Ao contrário, essa fala, quase explicitamente garante aos meninos o poder de violentar as meninas.

Essa fala também demonstra a culpabilização da vítima – quando uma vítima é questionada sobre seu comportamento ou suas roupas após sofrer algum abuso. Demonstra ainda um exemplo real da existência da cultura do estupro. A cultura do estupro “envolve comportamentos sutis ou explícitos que silenciam ou relativizam a violência sexual contra a mulher, que é a principal vítima desse tipo de crime” (BRASIL, 2017b, p. 45). Perguntas sobre como a mulher estava vestida ou o que estava fazendo em determinado local o horário no momento em que foi estuprada é muito comum de serem feitas e coíbem que muitas mulheres denunciem por medo da culpa. Dados do 11º Anuário Brasileira de Segurança Pública, publicado em 2018 demonstram que no ano de 2016 houve 49.497 notificações de estupro, destas 666, no Distrito Federal, além de 79 tentativas de estupro, contudo, uma nota técnica do IPEA de 2014 sugere que apenas 10% dos crimes de estupro sejam notificados, havendo, portanto, a subnotificação de cerca de 90%. As motivações para a subnotificação são inúmeras, mas a principal delas é a vergonha e os julgamentos sofridos pela vítima.

Diante dessas memórias, a necessidade de formação inicial e continuada voltada para uma educação em e para os direitos humanos, com respeito à diversidade, que dialogue questões de gênero, sexualidade, raça e diversidade na sala de aula, é garantir, que com o trabalho de profissionais da educação haja proteção à crianças e adolescentes, que possam apoiar as crianças de forma que cresçam e sejam adultas e adultos conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadã/os.

Os tópicos a seguir apresentarão minha entrada em campo, os primeiros contatos que tive com os arquivos, o processo de pré-análise dos dados. Em seguida, a partir dos documentos e dados já coletados, olhar para os cursos vislumbrou a política de formação continuada em gênero e direitos humanos em construção.

4.1 – Entre cadernos e caixas – trilhas e percursos no acervo

Para consecução dos objetivos da dissertação foi realizada pesquisa documental sobre os cursos de formação continuada, ofertados pela EAPE, no acervo físico da referida subsecretaria, uma vez que o material não se encontrava disponível no portal da Instituição. Com vistas a identificar e analisar a incorporação das temáticas de gênero na escola foi realizado levantamento dos cursos ofertados entre os anos de 2000 e 2018. Esse levantamento foi realizado por meio de um caderno de cursos com listas dos títulos de todos os cursos ofertados desde a criação da EAPE, das propostas de cursos e atas de cursos. Todos os materiais coletados integram o arquivo do Setor de Documentação localizado na EAPE.

Para a realização da coleta de materiais para pesquisa na EAPE há um protocolo de autorização para pesquisa, por meio do qual se encaminha o projeto de pesquisa, com uma solicitação assinada pela orientadora da pesquisa. Outra maneira possível para se ter acesso a essas documentações, é a Lei de Acesso à Informação, que não foi necessário utilizar, devido à autorização dada pela EAPE, ante ao protocolo enviado.

Após a aprovação da EAPE (Anexo A), iniciei o processo de coleta dos materiais, que estendeu entre os meses de novembro de 2019 e março de 2020; período em que foram coletadas mais de 1200 páginas de documentos para a realização da análise documental. Como se tratou de material físico em grande volume e que não poderiam ser retirados do local, os registros foram feitos em fotografia por meio de celular *smartphone*, processo que demorou bastante a ser realizado, principalmente por problemas técnicos, falta de memória no celular, falta de internet *wifi* na instituição para envio imediato para a nuvem. As instalações da escola também são antigas, com tomadas antigas, o que impossibilitou por diversas vezes o carregamento dos aparelhos eletrônicos, e conseqüentemente a coleta de mais materiais durante aquele dia. Também foram realizadas tentativas de coletar documentos digitais para complementação da análise de documentos, porém o sítio eletrônico da EAPE não disponibiliza esses materiais. Em conversa com trabalhadores do setor responsável pelo armazenamento desses materiais fui informada de que esses arquivos haviam sido retirados do *site* e armazenados em um *hardware*, o que me impossibilitou o acesso a esses materiais.

Para responder aos objetivos dessa pesquisa, optei pela técnica de análise documental que segundo Bardin (2016, p. 51) é “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” e tem por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação” para obter o máximo de informações e de pertinência. O processo de pré-análise se iniciou a partir da escolha dos documentos, da formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que interpretem a elaboração final.

Após manusear quantidade significativa de documentos, optei por selecionar documentos que constasse informações sobre os cursos ofertados pela EAPE, entre os anos de 2000 a 2018, e cujas temáticas incluísse gênero, sexualidade, raça e direitos humanos, estando ou não, os temas em diálogo. Em um primeiro momento, os cursos foram selecionados a partir de um caderno no qual constam todos os cursos ofertados pela EAPE desde o ano de 1988. Foram selecionados aqueles cursos que cujos seus títulos demonstrassem poder haver debates sobre questões relacionadas a gênero, raça, sexualidade, direitos humanos,

diversidade, inclusão e temas correlatos. Essa escolha se deu, pois, a partir da observância dos cursos que constavam na lista, estes seriam os que poderiam demonstrar maior proximidade ao debate que se coloca como centro desta pesquisa. No setor de arquivamento, os documentos ficam organizados por ano por ordem alfabética. A depender do ano os conjuntos de documentos relativos aos cursos estavam encadernados com espiral, ou em brochura, esses cadernos por sua vez ficam guardados em caixas-arquivo organizadas por ano e por número de caixa. Como a organização dos cursos estava em ordem alfabética, na mesma caixa de arquivo constavam documentos de cursos com temáticas completamente diferentes.

No manuseio dos primeiros materiais relativos aos anos de 2000 e 2001 os documentos estavam restritos a *Atas* de curso que constavam as seguintes informações: nome do curso; nome da professora; nome da coordenadora; local de oferta do curso; conteúdo básico do curso; carga horária; datas de início e finalização do curso e uma lista onde as cursistas assinavam sua presença e onde consta a Regional de Ensino a qual a cursista é lotada. Nos cursos mais recentes há outras informações, coletadas a partir dos documentos nomeados de *Proposta de Curso*, informações detalhadas na tabela 4 (anexo B). Iniciei a pré-análise com a criação de uma tabela primitiva com as informações que constavam naqueles documentos e preenchendo ali mesmo, no setor de arquivo, as informações referentes aos cursos. Porém esse trabalho não estava sendo produtivo e percebi que o tempo despendido para tal atividade era muito alta para a pouca quantidade de coleta de informações, foi então que comecei a fotografar as informações de que necessitava, resguardando as folhas em que constavam os nomes das cursistas.

Foram fotografadas mais de 1.000 páginas relativas à 130 ofertas de cursos selecionados previamente. Para os cursos em que foram oferecidos em vários semestres ou em vários anos, optou-se pela realização da coleta por meio de fotografia de anos aleatórios, uma ou mais vezes, devido à impossibilidade de coleta do grande volume de material.

4.2 – Formação continuada em Gênero e Direitos Humanos na EAPE: uma política em construção

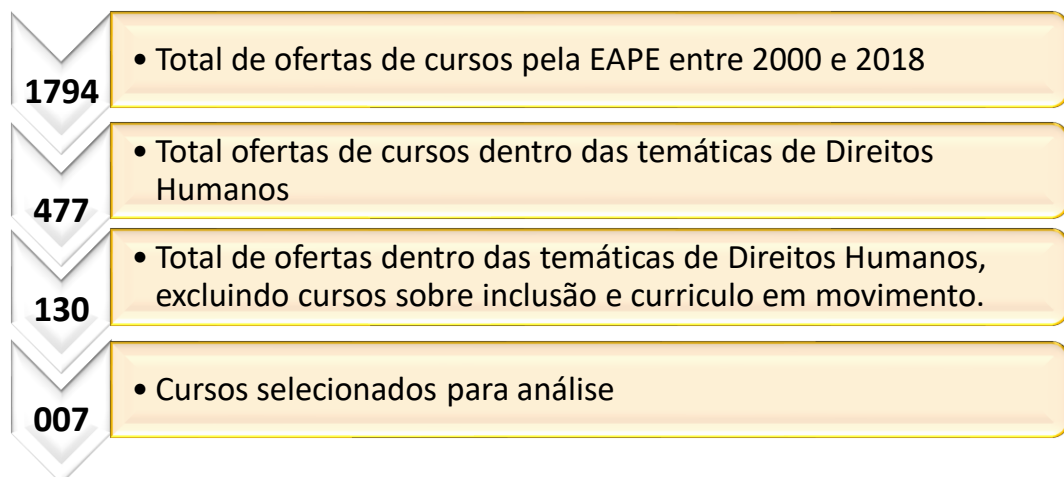
A análise do material levantado tinha como objetivo inicial identificar o movimento de criação e aprovação dos cursos, tipo e tempo oferta, carga horária e possível extinção dos cursos, além da participação e permanência das trabalhadoras cursistas nos cursos analisados. Assim como identificar as características ou marcadores sociais, como raça/cor, sexo, os cargos que ocupam e os tipos de contrato com a SEEDF das cursistas. Porém, já no primeiro

contato com a documentação, foi possível perceber que informações de marcadores sociais ou características de sexo/gênero, idade não seria possível, já que tais informações não são coletadas pela EAPE para os cursos especificamente.

As primeiras informações coletadas foram inseridas em uma planilha (Tabela 4 - Apêndice A), com ano de oferta e título dos cursos. Numa primeira seleção a partir de palavras-chave, quais sejam: diversidade, inclusão, gênero, sexualidade, sexo, raça, etnia, direitos humanos, cidadania, mulher e igualdade foram selecionados os cursos ofertados que poderiam, pelo seu título, ter relação com as temáticas de direitos humanos. Acrescentou-se aos cursos identificados, o curso Maria da Penha vai à Escola e suas variações, que mesmo não tendo nenhuma das palavras-chave buscadas inicialmente, se enquadra no perfil das iniciativas analisadas na pesquisa. Ao folhear os cursos e uma leitura rápida em alguns materiais, foi possível observar que grande parte dos cursos que se tem o termo “inclusão”, são relacionados principalmente aos assuntos específicos da educação especializada para pessoas com deficiências, síndromes, transtornos, dentre outras condições. Por mais que reconheça a importância dessa temática dentro da esfera dos direitos humanos, optei nessa pesquisa, por não incorporar o debate neste momento.

Por meio do caderno de cursos, no qual constavam todos os cursos ofertados desde 1988 até 2018, pude fazer um filtro dos cursos, como mostro na tabela 3 abaixo. A seleção foi feita a partir da criação de uma tabela (Tabela 6, Apêndice C) contendo ano de oferta, títulos de todos os cursos ofertados no período e temática geral (a partir do título).

Tabela 3 – Processo de seleção dos cursos



A tabela 3 acima mostra que dentre os anos de 2000 a 2018, a EAPE ofereceu um total de 1794 cursos de diversas temáticas. Na primeira seleção, segregando apenas os cursos cujos

títulos e temáticas centrais dos cursos identificados contemplassem o tema dos direitos humanos, encontrei 477 cursos, o que representa 26,6% do total de cursos. Destes 477, retirei aqueles cursos relacionados a inclusão na perspectiva da educação especializada e os cursos voltados para formação sobre o Currículo em Movimento, que resultou na seleção de 130 cursos. Em termos percentuais essa seleção representa 27,25% dos 477 cursos, e 7,24% do total de cursos ofertados pela EAPE entre os anos de 2000 e 2018. A partir da criação desta tabela, iniciei a categorização dos cursos e em seguida, se passou a análise dos cursos identificados, como de interesse do escopo da pesquisa, totalizando sete cursos.

Apresentarei a seguir, um panorama dos cursos da EAPE, ao longo do período delimitado - 2000 a 2018. Conforme a tabela 5 (Apêndice B) é possível perceber que até o ano de 2005 havia poucas ofertas dentro das temáticas pesquisadas. As ofertas realizadas neste período estão centralizadas em cursos de sexualidade voltados para a prevenção de DST/AIDS e drogas, além de três cursos sobre direitos humanos. O ano de 2008 é o primeiro ano que a oferta de cursos dentro da temática pesquisada chega a quase 10%, até 2007 os cursos não passaram de 5,5%. Com exceção do ano de 2013, a partir de 2008 se mantém ofertas de cursos próximo a 10% (BRASIL, 2003).

Há um aumento geral de ofertas de cursos a partir de 2009, porém verifica-se que no ano de 2013, o número de cursos relacionados a temática estudada nesta pesquisa, caiu pela metade com relação ao ano anterior. De 111 cursos ofertados em 2013, apenas 05 compõe as temáticas estudadas, sendo que no ano anterior, 2012, houve 10 ofertas. Vale lembrar que o ano de 2013 foi politicamente conturbado no Brasil. Naquele ano no Brasil aconteceu a Copa das Confederações e no mesmo período uma série de manifestações no Brasil inteiro pressionando o Governo Dilma por reformas e financiamento de políticas sociais: transporte público, educação, saúde, habitação. Esse ano também havia uma disputa no Congresso Nacional sobre o PNE que seria aprovado no ano seguinte, e a disputa sobre a inclusão ou retirada da palavra gênero aquecia os debates dentro e fora do Congresso.

A partir da tabela, também foi possível identificar que a primeira oferta de um curso cujo título possui a palavra gênero aconteceu somente em 2009. Chama a atenção que dentre os temas mais ofertados, desde o primeiro ano do período selecionado, o tema de sexualidade só não foi ofertado nos anos 2005, 2007 e 2008. Somando todos as vezes em que a palavra sexualidade aparece no título dos cursos, há um total de 49 ofertas dentre as 130, o que representa 37,69% das ofertas dentre os cursos que de alguma maneira dialogam sobre as temáticas aqui pesquisadas.

Há que se considerar que o tema de sexualidade é abrangente e, por muito tempo foi restrito dentro do espaço escolar para se tratar sobre gravidez precoce e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), antes Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), também conhecida como AIDS. De acordo com os títulos dos cursos, esse tema em específico foi objeto de um projeto, cujos cursos foram ofertados entre 2000 e 2004, o Projeto Conscientizar: sexualidade e prevenção em DST/AIDS, drogas e violência (GONZALEZ, 2017).

Destaca-se, contudo, que a contribuição das políticas de HIV/Aids para a incorporação do debate sobre sexualidade em uma perspectiva de direitos é e foi fundamental. A exemplo da interlocução de movimentos LGBTI+; de putas feministas; de trabalhadoras sexuais; de movimentos antirracistas e outros com o Estado brasileiro se iniciou pelo antigo Programa Nacional HIV/AIDS (CORRÊA, 2020).

A ampliação de ofertas de cursos das temáticas relacionadas a gênero, raça, direitos humanos na EAPE aconteceu a partir do ano de 2009, seis anos após a aprovação da lei 10.639/2003 que determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas; e três anos da aprovação da Lei 11.350/2006, conhecida sob a alcunha de Lei Maria da Penha. Ademais dessas duas normativas citadas, o Brasil assinou Convenções e Tratados Internacionais que colocam a importância e necessidade da incorporação das temáticas de gênero nas escolas. Também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 e a própria CF/88 que em seu art. 3º tem como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, ou ainda em seu artigo 5º no qual afirma que “Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988; 2003; 2006a; 2006b).

Há que se considerar que tanto em âmbito federal, quanto distrital, processos políticos conturbados influenciaram todos os espaços de gestão do governo. A interrupção dos mandatos dos governantes eleitos, neste contexto, impactou diretamente todas as áreas do executivo. No DF, dois momentos marcaram essa ruptura. Primeiro em 2006, quando o então governador Joaquim Roriz renunciou em seu último ano de mandato e sua vice, Maria de Lourdes Abadia, assumiu e finalizou o mandato até a eleição de José Roberto Arruda. Arruda teve seu mandato caçado em 2010, também último ano de governo, seu vice, Paulo Octávio, renunciou e o governo foi assumido interinamente por Wilson Lima por um período de cerca de três meses, sucedido então por Rogério Rosso que completou o mandato. No ano seguinte,

2011, Agnelo, candidato do PT, é eleito governador e os governos que se seguem, todos os candidatos eleitos completam seu mandato. Os últimos quatro anos de recorte da pesquisa, se coadunam com o mandato de Rodrigo Rollemberg, do PSB, que governa o DF entre 2015 e 2018. Examinando-se os cursos por mandatos de governo, temos os seguintes quadriênios (2000-2002; 2003-2006; 2007-2010; 2011-2014; 2015-2018)¹⁷, correspondendo, na esfera federal, a três projetos distintos de poder, liderados por PSDB, PT e PMDB¹⁸.

Em âmbito federal, em 2003, pela primeira vez foi eleito um presidente da república que não era oriundo das camadas dominantes da sociedade; primeiro presidente a reivindicar-se como representante da classe trabalhadora, Lula da Silva fez carreira como dirigente do movimento sindicato dos metalúrgicos de São Paulo – um dos mais importantes na história do Brasil; Os mandatos de Lula de 2003 a 2010, tendo sido reeleito em 2006. Sua sucessora, Dilma Rousseff, foi a primeira mulher presidenta no país, que também foi reeleita, em 2014, porém, sofreu um golpe no ano seguinte, que a impediu de governar em seu segundo mandato. Em âmbito federal, o segundo governo da ex-presidenta, Dilma Rousseff, também não se completou, porém isso aconteceu no ano de 2015, quando ela foi sucedida pelo seu vice, Michel Temer, que completou o mandato.

Entre 2000 e 2002, houve oito ofertas de cursos das temáticas pesquisadas dentre um total de 252 ofertas, o que representa pouco mais de 3% do total. Entre 2003 e 2006 foram ofertados dez cursos, dentre um total de 298, o que representa 3,5% das ofertas. Entre 2007 e 2010 é perceptível um aumento na oferta de cursos. São ofertados um total de 319 cursos, dentre estes, 27 cursos dentro das temáticas, pesquisadas, o que representa 8,46% dos cursos ofertados. Entre 2011 e 2014 são 31 ofertas, dentre 403, o que representa 7,7% dos cursos e por último, entre 2015 e 2018 também há aumento nas ofertas nesses últimos quatro anos; são ofertados um total de 522 ofertas; 54 delas tratando dos temas selecionados, o que representa 10,35% dos cursos.

Para fins de análise qualitativa, foram selecionados sete cursos. A escolha por estes cursos se deu por alguns motivos: procurei selecionar cursos que foram ofertados nos distintos períodos abarcados na pesquisa a partir da referência dos mandatos presidenciais brasileiros. Todos os cursos selecionados também deveriam, a partir de seus títulos, abordar

¹⁷ Com relação ao material analisado, há que se observar, a ausência de dados referentes ao primeiro ano dos governos, tanto distrital, quanto federal, por estarem fora do ano definido, para início da amostra analisada.

¹⁸ PSB – Partido Socialista Brasileiro; PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira e PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, atualmente MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

direta ou indiretamente uma perspectiva de gênero e que tivessem sido ofertados mais de uma vez.

Os cursos selecionados para análise qualitativa foram: Sexualidade e Prevenção em DST/AIDS, Drogas e Violência – Projeto Conscientizar ofertado nos anos de 2000 a 2004; Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, ofertados nos anos de 2011 e 2014, sendo este último em uma escola da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto; Cine Diversidade, ofertado desde 2013; Prevenção à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, ofertado em 2013 e 2018; História da Sexualidade e o Cotidiano Escolar (HSCE), ofertado desde 2014; Maria da Penha vai à Escola (MPVE), ofertado desde 2016; Mulheres Inspiradoras, ofertado desde 2017.

1 *Projeto Conscientizar - Sexualidade e Prevenção em DST/Aids, Drogas e Violência – 2000 – 2004*

Este curso, promovido enquanto Projeto Conscientizar foi ofertado nos anos de 2000 a 2004. Na primeira oferta, ocorrida no ano 2000, os documentos encontrados se restringem as Ata de curso e as informações coletadas dizem respeito ao tema ministrado pelo curso, quais sejam: adolescência: vulnerabilidade e valores; adolescência: aspectos biopsicossociais; métodos contraceptivos e reprodução humana; aspectos biopsicossociais das DST/AIDS; prevenção: tabagismo, fatores de risco de câncer; violência e qualidade de vida; interdisciplinaridade na prevenção às drogas; gravidez precoce e relacionamento familiar e disciplina, acrescentam ainda: auto – estima: importância, reestruturação e relacionamento; educação sexual e prevenção na escola; papéis sexuais: sexo e gênero e sexualidade: mídia, valores e contravalores.

O documento coletado referente ao ano de 2003 já está em acordo com os modelos de proposta de curso constando informações como: justificativa, objetivos, período de realização, público-alvo, CREs de ofertas de turma para o curso, número de turmas e vagas, carga horária, equipe responsável, competências e habilidades, conteúdos programáticos, dentre outras informações. Este modelo é o mesmo utilizado até o ano de 2018, conforme observação dos materiais manuseados na coleta das documentações.

Ainda no ano de 2003 foi ofertada uma turma específica para a CRE de Sobradinho a pedido desta com o foco para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo título é: *Sexualidade, prevenção à DST/AIDS, drogas e violência: uma abordagem afetiva, criativa e*

participativa em EJA. A justificativa para a criação dessa turma em específico foi de que o crescimento populacional da Região Administrativa (RA)¹⁹ vinha acompanhado de crescimento de violência, uso abusivo de drogas e tráfico nas imediações das escolas, assim como de gravidez precoce. Essa justificativa para a solicitação da realização do curso, é refletida nos objetivos do curso que visam “implantar e implementar programas de educação em sexualidade e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, ao uso indevido de drogas e violência”. O curso de 180 horas, assim como o ofertado no ano 2000, teve como proposta ofertar 325 vagas separadas em 13 turmas nas diversas CREs. Em 2001 foram ofertadas 12 turmas em 07 CREs, totalizando 350 vagas; em 2002 foram ofertadas 375 vagas divididas em 15 turmas; em 2003, 325 vagas em 13 turmas. No ano de 2004 o curso muda de nome passando a ser *Prevenção à violência: o desafio da educação contemporânea*, isso pôde ser percebido porque não houve alterações significativas nos objetivos, justificativas e conteúdo do curso.

Naquele ano foram ofertadas 240 vagas divididas em 08 turmas. Dentre as competências e habilidades são evidenciadas as questões relacionadas à violência, o desenvolvimento biológico humano, uso indevido de drogas e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, os conteúdos programáticos se ampliam relacionadas a oferta do ano 2000, acrescentam-se: sexualidade infantil; matizes da sexualidade; abuso e exploração sexual; relações de poder e educação para a paz. Neste ano foram ofertados, portanto, dois cursos com a mesma abordagem, um específico para a CRE de Sobradinho com enfoque ao EJA e outro para as demais CREs. Diferencia-se que no título do curso ofertado em Sobradinho foi acrescentado: “uma abordagem afetiva, criativa e participativa em EJA” e no conteúdo programático foi incluído o tema aborto.

Entre os anos 2000 e 2004, apesar de o Currículo em Movimento ainda não ter sido criado pela SEEDF, o Brasil já contava com o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Dentre as propostas de ações governamentais em políticas públicas para proteção dos direitos humanos no Brasil que o Programa propugnava

Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 1996b).

¹⁹ Região Administrativa é forma de divisão administrativa Distrito Federal, para uma organização na qual há descentralização administrativa e financeira (DISTRITO FEDERAL, 1993).

Durante a minha primeira coleta de dados, destacou-se a oferta do curso “*Adolescência e Sexualidade*”, ofertado no ano 2000. Ao manusear a ata daquele curso parecia haver equivalências ao *Projeto Conscientizar*, pois também tinha como conteúdos o tema de gravidez precoce e o de prevenção à ISD/AIDS. Porém chamou atenção o paradoxo dentro do conteúdo do curso *Adolescência e Sexualidade*, ofertado por diversas formadoras nas CREs do Guará, Planaltina e Ceilândia. Esse paradoxo se reflete numa aparente divergência entre o conteúdo programático oficial, ao qual foi desenvolvido o curso, e as modificações realizadas por algumas formadoras na adaptação do curso durante a oferta. Como no ano de 2000, o material era restrito a ata de cursos sem explicação de objetivos e justificativas do curso, a “descrição sumária das atividades” era a única parte do documento que dava indícios dos objetivos a serem tratados. Leia-se

1 – Adolescência, enfoque psicológico

Mudanças fisiológicas. Mudanças psicológicas (rebeldia, punições, isolamento, agressividade). Conflitos. Como agir perante o comportamento do adolescente.

2 – Relacionamento e sexualidade

Relações familiares. Gravidez precoce: riscos, consequências. Influência dos meios de comunicação. Conflitos (valores, e ou tabus). Masturbação em sala de aula. Abuso ou violência sexual. O namoro. **A promiscuidade.** Os cuidados com a saúde física e mental. Sexo e responsabilidade. **A importância dos valores humanos e cristãos. Os desvios: homossexualismo.**

3 – DST/AIDS – enfoque, educação e saúde.

O que é DST. O que é AIDS; HIV – Contágio. Prevenção. Vida Saudável. Precauções. Uso indevido de drogas na escola. Como lidar com casos de HIV+: Ajuda X Ética. Como abordar esses temas com alunos.

4 – Socialização do adolescente e técnicas de dinâmica de grupo

A importância do grupo, da turma para o adolescente. Temas para trabalhar em grupo; como trabalhar em grupo integrando as áreas de conhecimento. Edificando uma auto imagem positiva (grifos meus)

Ademais do texto acima citado, houve duas alterações nas atas de cursos por parte das formadoras. A acrescentaram os seguintes conteúdos ao curso: “importância da educação sexual/ modelos de educação sexual/ perfil do educador sexual/ concepção da sexualidade / processo de sexualização/ função da sexualidade” e, “Dinâmica conceito sexualidade – Modelos de Ed. Sexual – Dinâmicas (02); Perfil da ed. Sexual. Dinâmica de gênero, identidade, papéis sexuais, mitos, credences, preconceitos, dinâmicas (02); Revisão dos conceitos. Anatomia e fisiologia sexuais”. Apesar de o curso *Adolescência e Sexualidade* não ser parte específica da análise qualitativa dos cursos, a similaridade de seus conteúdos com o *Projeto Conscientizar* chama a atenção. As alterações realizadas por formadoras junto à um conteúdo que demonstra preocupação com a saúde mental, física e social dos adolescentes somadas à inclusão da ideia promiscuidade, homossexualidade como desvio, e a inserção de

valores cristãos em uma educação pública e laica, demonstram um paradoxo nos cursos ofertados naquele período.

Olhando especificamente para o Projeto Conscientizar, depreende-se do manuseio dos documentos, uma atenção voltada para os temas de sexualidade envolvendo, mais especificamente as áreas IST/SIDA, reflexo ainda da epidemia que adentrou no país a partir dos anos de 1980. A prevenção se coloca como ponto chave de duas problemáticas: a gravidez precoce e a exposição à ISTs/HIV. Esse curso traz também em conjunto duas outras temáticas: a violência e o uso de drogas, reconhecendo-as como preocupação concreta que permeia o ambiente escolar e externo. Contudo, com relação à violência não se coloca nitidamente de quais são essas violências essas crianças e adolescentes são “vítimas e responsáveis”, e tem relação com preconceito, violência sexual, urbana ou outras formas de violência (curso realizado em 2003).

Entre as décadas de 1980 e 1990 a questão HIV/SIDA foi preocupação de saúde pública, considerada pela ONU como uma epidemia. Nesse período, movimentos de homossexuais passaram a demandar atenção do Estado por políticas de saúde voltadas para prevenção e para tratamentos dos homossexuais portadores do vírus. Contudo, ao mesmo tempo em que deram visibilidades as questões de direito, também houve a difusão de que a SIDA era considerada uma “praga gay, inserindo LGBTI+ como grupos de risco e alvo de discriminação (CAMPANA, 2019). Foram criados programas em alguns estados brasileiros e ao final dos anos de 1980 foi criado o Programa Nacional de AIDS. “Essas diretrizes que deram visibilidade as vozes de sexualidades consideradas dissidentes, incluindo de travestis, pessoas trans e trabalhadoras sexuais, tiveram efeitos inequívocos na luta contra a discriminação” (CAMPANA, 2019; CORRÊA, 2020, p. 37, tradução minha²⁰). Os cursos sobre sexualidade voltados para as questões que gravidez na adolescência e prevenção a DST/AIDS, podem demonstrar, portanto, um reflexo da problemática da epidemia de HIV/AIDS que se alastrava no país a partir dos anos de 1980 e uma porta de entrada para ampliação do olhar da sexualidade para outros espectros como os temas de sexo/gênero, orientação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, dentre outras questões que permeiam as lutas por direitos humanos.

²⁰ Texto original: “Esas directrices, que dieron visibilidad a las voces de la sexualidad (dissidente), incluso de travestis, personas trans y trabajadoras sexuales, tuvieron efectos inequívocos en la lucha contra la discriminación”.

2 Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade – 2011 e 2014

Este curso foi ofertado pela primeira vez em 2011 pela EAPE, na ocasião ele foi ofertado na EAPE e nas CREs de Gama, Taguatinga e Samambaia. Na fundamentação teórica, há o reconhecimento dos movimentos sociais, que historicamente vem lutando por melhores condições de viver e que tem gerado mudanças na sociedade. O curso de 2014 foi ofertado em uma escola específica e por uma demanda do grupo de professoras, primeira semana do ano letivo, a denominada semana pedagógica que acontece antes do início das aulas. Nessa semana professoras se reúnem para projetar como será o ano letivo a partir do calendário escolar e de indicações da própria SEEDF que encaminha o cronograma desta semana e o que será realizado nesse período.

A carga horária do curso ofertado em 2011 foi de 120 horas, enquanto a carga horária do curso ofertado em 2014 foi de 60 horas. Apesar da diferenciação de carga horária, os objetivos e justificativas do curso nos diferentes anos dialogam, assim como os conteúdos programáticos, já que a proposta do curso de 2014 foi embasada na proposta do curso ofertado no ano de 2011. Analisando os títulos dos cursos, esta foi a segunda vez que o termo gênero apareceu em um curso da EAPE, o primeiro foi no curso, *sexualidade, gênero e educação* ofertado no ano de 2009, curso que, todavia, não teve continuidade.

Este curso, de acordo com sua justificativa contempla o que entendemos como uma EDH, já que entende que diversas mudanças ocorridas na sociedade brasileira pós CF/88 são “fruto de lutas de movimentos sociais de pessoas negras, mulheres, indígenas, LGBTI+, dentre outros”, a partir disso o objetivo do curso foi o de “ofertar educação continuada, com vistas ao combate à homofobia, ao sexismo e à discriminação étnico-racial, e a promoção da igualdade e ao acesso à inclusão e permanência na escola” assim como “promover a apropriação dos conceitos fundantes que envolvem as questões de gênero e sexualidade e educação para as relações étnico-raciais e estimular a construção e aplicação de estratégias de intervenção pedagógica”. Neste sentido, o tema de sexualidade, tratado neste curso, se distingue do curso anteriormente analisado, do Projeto Conscientizar. Os temas tratados neste curso, de acordo com as informações coletadas nos materiais, visam, embasada em normativas como a CF/88, a LDB, o PNE e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira, Africana e Indígena e da EDH”, “refletir e propor estratégias de superação das desigualdades sociais”, dentre elas, a de gênero, raça e orientação sexual. Demonstrando ser, portanto um curso que

está de acordo com o Currículo em Movimento e as diversas normativas para uma educação para igualdade, inclusive de gênero e racial.

3 *Cine Diversidade* – desde 2013

Este curso é ofertado desde 2013, no ano de 2015 foi alvo de questionamentos de deputadas afinadas ao Movimento Escola sem Partido no Distrito Federal, questionamentos que, contudo, foram realizados fora dos trâmites legais que a Câmara Legislativa do Distrito Federal pode agir. Nesse período outras escolas também foram questionadas sobre os conteúdos que eram ministrados sobre temáticas de gênero, chegando a saírem notícias nos jornais sobre o questionamento (MADER, 2016)

Em uma das minhas visitas à EAPE, antes um pouco das coletas de dados, tive a oportunidade de conversar com uma das professoras que ministra *Cine Diversidade*. Meu objetivo ali era que ela me contasse sobre o curso mesmo, processo de criação, como ele se desenvolve. Naquele momento ela me contou um pouco da metodologia do curso e me mostrou o portfólio de um dos alunos que realizou o curso no ano anterior. Nessa conversa foi possível perceber que para além de explicar as categorias sobre diversidade trabalhadas no curso: gênero, sexualidade, raça e etnia, classe, há uma preocupação em dialogar com professoras/es e profissionais da educação como uma maneira de sensibilizar as profissionais com relação as violências, mas também de acolher aquelas e aqueles profissionais que passaram ou passam por alguma situação de violência ou discriminação dentro ou fora do seu local de trabalho.

Quando ela falou de acolhimento, imaginei o quanto isso pode ser importante para profissionais que vivenciam situações de violências dentro dos espaços escolares. Como relatei no início dessa dissertação, ao presenciar uma situação de homofobia na escola, optei por me reservar quanto a minha orientação sexual por algum tempo, talvez com receio de sofrer alguma ofensa ou ter meu trabalho profissional desqualificado diante a minha orientação sexual. Porém, após alguns anos foi inevitável que as pessoas não soubessem e passei a ter de lidar com essa nova situação. Bom, acontece que meu medo, de certa maneira, transformou-se em realidade, quando alguns colegas souberam que eu era lésbica chegaram a me fazer questionamentos íntimos, queriam saber assuntos da minha privacidade, esse tipo de comportamento, infelizmente, é muito comum quando se é lésbica, pode parecer insignificante, mas isso é violento, esses questionamentos além de não serem rotineiramente

direcionados a pessoas cis e héteros, podem caracterizar objetificação e sexualização dos nossos corpos. Passava por essas situações, muitas vezes, desconsertada e não respondendo as questões que não cabiam dentro do espaço profissional a que estava inserida. Àquelas pessoas que tinham interesse em entender melhor sobre questões de sexualidade, de gênero ou diversidades eu ajudava como podia, com as informações que tinha ao meu alcance. Mas num certo dia, aconteceu algo que eu nunca esperaria acontecer no serviço público, fui “convidada a mudar de escola”. Eu já estava sentindo há alguns meses a impressão de que uma colega de trabalho estivesse me perseguindo, mas achei que ela só queria que eu fizesse o meu trabalho à maneira dela, o que não era possível dentro das normas que o meu cargo determina. Porém, no mesmo dia em que fui “convidada a mudar de escola”, uma das gestoras me ligou explicando o que de fato havia acontecido: a colega em questão descobriu que um de seus filhos era LGBTI+ e também descobriu que eu era lésbica. Segundo a gestora da escola, a tal colega de trabalho poderia estar transferindo para mim suas frustrações com o filho. Porém, eu, mulher lésbica, vítima clara de homofobia dentro do meu local de trabalho foi quem teve de sair daquele espaço. Quantas e quantos colegas já não devem ter passado por situações semelhantes, vexatórias, LGBTIfóbicas, racistas, machistas, sexistas? Não basta entender sobre diversidade como um conteúdo com explicações de categorias, é preciso também ter empatia e respeito pelo que é diferente, é necessário desnaturalizar essas violências dentro e fora do espaço escolar.

Foram ofertadas turmas em todos os anos desde a primeira edição. Sendo, uma turma em 2013, uma turma em 2014, nos anos de 2015 e 2016 foram ofertadas 02 turmas por semestre. Até 2016 a carga horária total era de 60 horas, em 2017 o curso teve sua carga horária ampliada para 180 horas. No ano de 2017 foram ofertadas três turmas e no ano de 2018 o curso tinha como proposta ofertar 120 vagas divididas em seis turmas, porém duas turmas foram canceladas, nas turmas que permaneceram foram matriculadas um total de 75 cursistas.

O curso Cine Diversidade utiliza de diversos instrumentos (filmes, vídeos, textos) para dialogar e refletir de maneira interseccional gênero/classe/raça para que os “profissionais reconheçam e combatam os preconceitos, as discriminações e violências presenciadas no cotidiano da escola” (ementa do curso, 2018).

De acordo com o exposto nas propostas de curso e partir da conversa com a formadora, foi possível perceber a preocupação, tanto em acolher profissionais da SEEDF que poderiam passar ou ter passado por uma situação de violência, como, suscitar as profissionais da educação passarem a reconhecer e combater os preconceitos e as violências presenciadas.

De maneira que as profissionais, não apenas compreendam os conteúdos concernentes a EDH, mas que atuem em seu dia a dia com o olhar para igualdade. Os documentos que fundamentam o curso são os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o PNEDH. Dentre os conteúdos programáticos estão: os eixos transversais do Currículo em Movimento; Direitos Humanos; diversidades cultural e sexuais; etnocentrismo, estereótipo e preconceito; gênero, raça e classe com o olhar para interseccionalidade e desigualdades; identidades e expressões de gênero; violências de gênero, LGBTfóbicas e discriminação étnico-racial, além do papel da escola na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial e práticas pedagógicas em diversidade a partir dos documentos norteadores.

Ainda sobre a conversa com a formadora do curso, chama atenção, quando entramos nos meandros de política e possíveis intervenções dos governos local e nacional nas ofertas de cursos pela EAPE, a formadora recorda que também esse curso foi alvo de uma carta enviada em 2016 pela então deputada Sandra Faraj, autora do PL “Escola Sem Partido” na a CLDF, na qual ela cobra à EAPE e, conseqüentemente, à formadora explicações sobre o conteúdo ministrado no curso. Correspondência com teor parecido enviado, pela mesma deputada à uma escola de Ceilândia, caso amplamente noticiado à época.

4 Prevenção a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes – 2013 e 2017

Curso ofertado entre os anos de 2013 e 2018. Surgiu de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Criança e a SEEDF, tem matrículas abertas para profissionais de várias instituições e espaços ligado à proteção de crianças e adolescentes. Certificaram então, não apenas profissionais da Secretaria de Educação, mas também da Secretaria da Criança, conselheiros Tutelares. Se tratando de uma parceria, a EAPE ficou responsável pelo espaço de execução do curso, tanto presencial, quanto virtual, assim como certificação, e acompanhamento do curso. A Secretaria da Criança ficou responsável pela articulação com a rede de proteção do DF, aos recursos materiais e à elaboração do PPP do curso.

O curso visa prevenção e intervenção das profissionais em casos de suspeita ou confirmação de violência sexual contra crianças e adolescentes, e dentre os objetivos de aprendizagem estão: entender os conceitos teóricos sobre abuso e exploração sexual; compreender o funcionamento da rede de proteção de crianças e adolescentes no DF envolvendo essa violação; conhecer as principais características de crianças e/ou adolescentes vítimas de violência sexual e; estabelecer no âmbito da comunidade escolar estratégias de enfrentamento à violência sexual de forma preventiva como apoio da rede de proteção local.

O embasamento legal está principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas também utilizam de suporte declarações internacionais com a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989; PNEDH; LDB/96; CF/88; Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil de 2004, dentre outros.

Em 2013, teve uma carga horária de 60 horas, sendo 15 delas direta e as demais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) neste ano o curso ofertou 500 vagas distribuídas em duas turmas de 250 cursistas cada, nos anos seguintes foram ofertadas 100 vagas por semestre. Em 2017, ampliada a carga horária direta para 42 horas, também foi ampliado o público-alvo do curso para servidores do sistema socioeducativo, Secretaria de Justiça (Pró-Vítima); Secretaria e Saúde (Centros de Saúde e ao Programa de Assistência à Violência - PAVs); Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos e; profissionais da Sociedade Civil ligadas ao tema.

5 *História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar* – desde 2014

Esse curso, tive a oportunidade de conhecer como cursista. É ofertado desde 2014, busca por meio do resgate da história da sexualidade, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, para enfim, levar o debate para a o contexto escolar, dialogando com questões concernentes ao dia a dia das profissionais da educação. Dentro da perspectiva de ideologia e contra-ideologia adotada nesta pesquisa, esse curso demonstra, já no seu título uma possibilidade de descortinar a naturalização da questão da sexualidade e os papéis pré-determinados para mulheres e homens. Dentre as referências bibliográficas desse curso estão *A História do Amor no Brasil* de Mary Del Priori; *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* de Guacira Lopes Louro; *A História da Sexualidade* de Michel Foucault e *o Currículo em Movimento*.

Tem como objetivo geral: “aprofundar no conhecimento acerca da sexualidade no período colonial, imperial e republicano, bem como as conexões deste campo, favorecendo a inclusão e a permanência na escola”. E como objetivos de aprendizagem:

- Analisar criticamente as explicações acerca da sexualidade humana voltadas apenas para o viés médico-biológico;
- Compreender a trajetória de construção histórica e cultural da sexualidade, tendo em vista a desconstrução de mitos e preconceitos;
- Identificar estereótipos construídos sobre a sexualidade humana a partir de abordagens teóricas e recursos oriundos de oficinas pedagógicas, os quais visam negociar com o senso comum;
- Propiciar fundamentos para a elaboração de projetos interventivos na escola sobre a temática em questão.

O curso foi ofertado no primeiro ano em três regionais, no Polo de Sobradinho, na CRE do Paranoá e na EAPE, localizada no Plano Piloto, com 20 vagas para cada turma e tinha uma carga de 80 horas, divididas em 42 horas diretas (presencial) e 38 horas indiretas. Hoje o curso é ofertado em uma carga horária de 120 horas, divididas em 60 horas presenciais, 66 horas de AVA e 54 horas indiretas. No ano de 2014, quando ainda eram 60 horas, houve duas ofertas do curso, a partir de 2015, quando a carga horária foi ampliada passou a ter uma oferta anual, de forma que entre 2014 e 2018 foram ofertadas seis turmas do curso.

De acordo com os objetivos gerais e específicos, assim como a justificativa do curso e fundamentação teórica, foi possível identificar que o curso está em acordo com o Currículo em Movimento da SEEDF, assim como as normativas nacionais e internacionais para educação para igualdade de gênero e para os direitos humanos.

6 *Maria da Penha vai à Escola* – desde 2016

O curso faz parte do *Projeto Maria da Penha vai à Escola – Educar para Prevenir e Coibir a Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher*. O projeto nasceu em 2014, no Núcleo Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Mulher em Situação de Violência Doméstica (NJM) do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) em parceria com a SEEDF em um projeto-piloto na CRE de Ceilândia. Nos dois primeiros anos de criação do Projeto, foram realizadas várias reuniões para se pensar a implementação do projeto, nesse percurso diversas instituições interessadas e parceiras dialogavam junto ao NJM, O PMPVE se oficializou enquanto projeto pelo Acordo de Cooperação Técnica (ACT), assinado em 07 de março de 2016 pelas seguintes instituições: o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT); o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT); a SEEDF; a Secretaria de Estado da Mulher do DF; a Secretaria de Estado de Segurança Pública do DF; a Polícia Civil do Distrito Federal (PCDF); a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF); a Defensoria Pública do Distrito Federal (DPDF); e a Ordem dos Advogados do Brasil do Distrito Federal (OAB/ DF). No ano de 2017 um Termo Aditivo ao ACT incluiu a Secretaria de Políticas para Criança, Adolescente e Juventude do DF (SECRIA), a Universidade de Brasília - UnB, e o Centro Universitário de Brasília – (UniCeub) como integrantes. Mais recentemente, dia 24 de setembro de 2020 o segundo Termo Aditivo foi assinado, incluindo agora uma Secretaria Nacional, a Secretaria Nacional de Política para as Mulheres do Ministérios da Mulher, da Família e Direitos Humanos –

SNPM/MMFDH. Publicamente, uma representante do MMFDH já havia sinalizado que o PMPVE se tornaria um projeto de âmbito nacional na segunda edição do Congresso Maria da Penha vai à Escola em 18 de agosto de 2019, no qual estive presente como ouvinte. Com a assinatura do segundo Termo Aditivo e a inclusão do MMFDH, o objetivo é ampliar esse programa para outros estados do país, a começar pelo Acre em que já há um grupo de trabalho em andamento para auxiliar na implementação do projeto lá (MARIA DA PENHA..., [2019a?]; [2019b?]).

A necessidade de criação do projeto veio das normativas legais, como a própria Lei Maria da Penha que define em seu artigo 8º incisos VIII e XIX que determinam “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia” e “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher”; dos dados que o Brasil apresentam sobre violência contra as mulheres, como sinalizados no capítulo segundo desta dissertação e; do reconhecimento de que a escola é um dos principais espaços de recepção de “denúncias relacionadas ao abuso e violência sexual sofridas no ambiente doméstico e familiar” das estudantes (MARIA DA PENHA..., [2019a?], p. 8).

Nesse escopo, no ano de 2019, duas leis distritais foram aprovadas: a Lei 6325 de 10 de julho de 2019 que “institui a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente na última semana do mês de novembro em todo o DF” e a Lei nº 6367 de 28 de agosto de 2019 que Dispõe sobre o ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do DF.

O curso Maria da Penha vai às Escolas, ofertado pela EAPE, é uma das atividades do Projeto. Ofertado desde 2016, o curso tem carga horária híbrida de 60h. Entre os anos de 2016 e 2018 foram ofertadas 11 turmas do curso. O curso Maria da Penha vai à Escola possui ofertas diferenciadas para cada público de profissionais, pensando tanto nas atribuições desses profissionais como em sua disponibilidade para a realização do curso. A princípio foram realizadas formações para Gestoras e Orientadoras Educacionais, depois foram incluídas, Monitoras e Professoras; além desse público, podem se matricular, demais servidoras da SEEDF, servidoras/es das instituições parceiras e/ou voluntárias do PMPVE. De acordo com o material coletado no setor de documentação, proposta de curso para encaminhamento e aprovação pela EAPE, o objetivo do curso é:

oportunizar a formação dos profissionais da educação, bem como, dos profissionais que atuam em parceria com TJDFT na área do combate/prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher, possibilitando assim, o esclarecimento à comunidade escolar quanto aos direitos das mulheres em situação de vítimas de violência doméstica e familiar, os direitos trazidos pela Lei Maria da Penha, e, ainda, as fases do encaminhamento à rede de proteção às mulheres do DF .

De forma que, além de formarem as profissionais da educação para a prevenção, também são formadas com relação à rede de proteção às mulheres do DF. Além do projeto de curso, também tive acesso aos materiais do projeto, disponibilizados no sítio eletrônico do TJDFT e, como servidora pública da SEEDF e voluntária do Projeto, realizo atualmente o curso *Maria da Penha vai à Escola: Abordagem técnica de situação de violência sexual*, o que demonstra, assim como explicitado nos relatórios de atividades 2014-2018 e 2019, que o Projeto está em constante avaliação e mudanças. Diferencia-se dos dois cursos analisados anteriormente, a ausência na proposta de curso do material coletado (referente aos anos 2016 e 2017), seja na justificativa, seja nos objetivos do curso, qualquer alusão à questão racial.

7 *Mulheres Inspiradoras* – desde 2017

O curso *Mulheres Inspiradoras*, ofertado pela EAPE desde 2017, é resultado de um processo anterior. Idealizado pela professora de Língua Portuguesa, Gina Vieira, o projeto realizado, em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia teve como objetivo inicial levar às e aos estudantes daquela escola “outras representações do que significa ser mulher”, isso porque a professora presenciou, em uma rede social, um vídeo no qual uma de suas alunas dançava e, uma música que, segundo a professora, tinha um conteúdo erótico e depreciativo à figura da mulher. A partir de seu incômodo com aquele vídeo e entendendo que a sociedade atual objetifica a mulher, que as meninas se inspirariam em um perfil de beleza e de comportamentos femininos, a professora então, por meio de literaturas escritas por mulheres criou o projeto *Mulheres Inspiradoras* (PROFESSORA CRIA... [2016?])

Dentro do espaço escolar, para e com as e os estudantes, objetivando trabalhar o protagonismo das estudantes, o projeto desenvolvido inicialmente passou por três etapas: foram realizadas leituras de seis obras de autoria feminina, inicialmente duas de escritoras com idade similar a das estudantes: Anne Frank e Malala Yousafzai; depois Carolina Maria de Jesus e três obras Cristiane Sobral; a segunda etapa consistiu em realizarem o estudo da biografia de dez grandes mulheres bem diferentes umas das outras “mulheres idosas, jovens, negras, brancas, com pouca escolaridade, com muita escolaridade” a fim de que compreendessem que, “independentemente de onde a mulher esteja, ela pode ocupar um papel

e exercer funções que causem impacto positivo na sua comunidade”; já a terceira etapa consistiu em levar estudantes a conhecer mulheres inspiradoras da sua própria comunidade, e depois escolherem uma mulher inspiradora de suas vidas. A maioria de seu alunado escolheu suas mães, avós ou bisavó, o que pode ter levado, inclusive, a estreitar os laços familiares entre mãe e filha “A gente queria que eles compreendessem também um pouco mais a respeito da própria história”, afirma a professora (PROFESSORA CRIA, [2016?]).

Esse projeto recebeu diversos prêmios: o 4º Prêmio Nacional de Educação e Direitos Humanos, o 8º Prêmio Professores do Brasil, o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero e por último, em 2015, concorreu representando o Brasil ao 1º Prêmio Ibero-Americano. Essas premiações levarão ao CEF 12 de Ceilândia cerca de 100 mil reais e foi motor para transformar o projeto em programa e ampliar para outras escolas do DF. Para tanto foi criado o curso Mulheres Inspiradoras, que faz parte do *Programa Mulheres Inspiradoras: política de valorização de mulheres a partir de práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Esse programa é realizado em parceria entre a SEEDF, a Corporação Andina de Fomento, e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEA) e tanto é responsável pela formação continuada de gestoras professoras de língua portuguesa e literatura que receberão o projeto em suas escolas e como também a disponibilidade de um acervo de obras literárias para 15 unidades escolares prevista para o ano de 2018.

O projeto nas escolas é voltado para estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. “Como eixo transversal, a abordagem de temas relativos à equidade de gênero e à valorização do protagonismo feminino” propondo “levar para a sala de aula questões que fomentem o debate e a reflexão relacionados à Educação em e para os Direitos Humanos” (Proposta de Curso, 2018).

Este curso então, tem como objetivo a formação de professoras para implementação de projetos nas escolas no âmbito do *Programa Mulheres Inspiradoras*. Segundo consta na proposta de curso, a partir da transformação do projeto em programa, ele passa a se configurar como uma Política Pública. Destaca-se que, por ter ganhado notoriedade nacional, e premiações que favoreceram a ampliação do trabalho para fora do espaço em que ele foi gestado, ele pode ser considerado incentivador da implementação de outras propostas com o mesmo objetivo em outras escolas brasileira fora do âmbito da SEEDF. O curso tem duração de 180 horas e teve duas ofertas, uma 2017 e outra em 2018.

4.2.1 – Gênero, sexualidade, raça e violência: considerações acerca da análise documental

Dos cursos selecionados para a análise qualitativa foi possível observar que tema da igualdade de gênero e a questão da violência, principalmente contra meninas e mulheres, ganhou destaque. Com exceção do *Projeto Conscientizar* ofertado entre 2000 e 2004, que não demonstra precisão acerca do conteúdo abordado e se coadunam ou não para igualdade de gênero e EDH, todos os demais cursos visam uma formação continuada de profissionais da educação que se preocupem com mudança na sociedade, formar profissionais críticas e que por sua vez, essas profissionais transmitam isso para dentro do espaço escolar. O documento de proposta de curso do *Mulheres Inspiradoras* é categórico quanto a uma formação crítica das estudantes em que elas sejam protagonistas de sua própria história, e que passem a questionar o que está dado socialmente como papéis atribuídos as meninas e meninos, em entrevista ao MEC, a professora Gina Vieira, cita a fala de um estudante que passou a reconhecer comportamentos machistas que ele tinha.

Nos temas específicos as questões de violência contra crianças e adolescentes, estas devem ter a capacidade de identificar uma possível situação de violência e saber a quem pedir ajuda, também devem compreender sobre as diversidades e respeito às diferenças, respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro. As professoras e demais profissionais da educação devem saber como lidar com possíveis situações de abusos a essas crianças para poderem realizar tanto o acolhimento quando o encaminhamento adequado (VIZA *et al*, 2017). Nesse sentido os cursos *Maria da Penha vai à Escola* e o curso *Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes*, que objetiva a partir do ECA e de outras normativas, preparar o olhar das profissionais a identificar uma possível situação de abuso sofrida pelas estudantes e também, que esta profissional saiba o encaminhamento mais adequado para a situação, conhecendo a rede de proteção às crianças e adolescentes e seus direitos. Esses cursos, portanto, não apenas trabalham o olhar das profissionais da educação para uma educação não sexista, como se preocupam com a atuação dessas profissionais em situações concretas de abusos, violências que possam chegar por meio das estudantes nas escolas. Essa formação permite que as profissionais conheçam os direitos e deveres das crianças e adolescentes, das mulheres e tenham também conhecimento da rede de proteção.

Os cursos *Cine Diversidade e Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade*, foram os que demonstraram preocupação

específica com cada um dos temas relacionados às diversidades: raça, sexo/gênero, sexualidade, diversidade.

Com relação ao debate étnico-racial, chama atenção, que apenas os cursos *Cine Diversidade; Educação e Diversidade e; História da sexualidade* reconheceram, em seu texto, a questão racial como uma problemática em vista da desigualdade que permeia a população negra e nativa. Ainda nesta perspectiva, também chama atenção a ausência nos documentos coletados de informações do público que frequenta os cursos, como dados de marcadores sociais de raça de raça/cor, idade, sexo/gênero e dos cargos que ocupavam. Fator que não apenas limitou a pesquisa, como demonstra ainda uma carência de coleta pela Secretaria de informações centrais do público que atende e dos temas transversais. Se coletados esses dados, é possível identificar qual a porcentagem de mulheres e homens, de pessoas negras, brancas e pardas; da faixa etária das cursistas e com isso pode-se repensar cursos, temas, comunicação, divulgação e alcance de determinados públicos.

O História da Sexualidade Brasileira, tem uma proposta um pouco diferente dos demais cursos analisados, com a perspectiva histórica da sexualidade, objetiva conhecer e debater o tema em perspectivas que ampliam o olhar para além da sexualidade apenas biologicista, isso consta no projeto de curso. A partir dessa premissa, visa dialogar com as profissionais da educação sobre o olhar mais amplo para as questões da sexualidade no cotidiano escolar.

Com relação a proposição dos cursos e sua implementação, foi possível observar que há cursos que são pensados inicialmente fora da SEEDF, como o MPVE e Prevenção a Violência Sexual contra crianças e adolescentes. Outros cursos são demandados pelas escolas de acordo com as necessidades daquele espaço, como Educação e Diversidade, e Projeto Conscientizar para EJA. Ainda há cursos que surgem a partir de projetos realizados dentro das escolas como o Mulheres Inspiradoras, outros ainda, são projetados e ofertados pela EAPE como o Cine diversidade e o História da Sexualidade e o Cotidiano Escolar, que foram elaborados por formadoras da própria EAPE. Os cursos foram oferecidos em turmas tanto no espaço físico da subsecretaria, como nas CREs ou nas escolas, conferindo assim, uma diversidade de possibilidades de se pensar e de se concretizar a formação continuada na SEEDF.

Voltando à hipótese de **trabalho** inicial desta pesquisa de que: “não obstante os avanços alcançados pela **educação em direitos humanos**, ao longo dos últimos 30 anos em termos de estrutura organizacional, legislações e normativas de Estado, ela não logrou se constituir em política de Estado. Se revelando, sobretudo como uma política de governo com

grande desenvolvimento num cenário progressista, os governos Lula e Dilma. A saída desses governos, portanto, pode significar risco de retrocesso para a constituição de uma política de estado para Educação em Direitos Humanos”. O que pude identificar é que a política de educação assim como qualquer política pública, é espaço de contradição.

O curso MPVE, por exemplo, demonstra se encaminhar como uma política de estado, já que vem responder a uma demanda da própria Lei Maria da Penha que reconhece o lugar da educação como espaço importante para a prevenção da violência doméstica e familiar e para a igualdade de gênero, isso pode ser confirmado pela adesão do projeto pelo MMFDH, pela aprovação de duas leis distritais no ano de 2019, uma que determinam sua inserção em escolas públicas como tema transversal e outra que determina uma semana no calendário escolar para que o tema seja trabalhado; também por outras iniciativas de implementação da Lei Maria da Penha nas escolas em outras cidades brasileiras, como Campo Grande, Belém, e nos estados do Rio Grande do Norte, Maranhão e Alagoas. O Programa Mulheres Inspiradoras, que nasce no chão da escola, dentro da sala de aula, ganha prêmios que levam para o curso reconhecimento nacional, inclusive com parcerias de organismos nacionais e internacionais e financiamento para a continuidade do projeto e sua implementação em outras escolas da SEEDF. Esses dois cursos, portanto, demonstram que é possível que uma formação continuada EDH pode se configurar como uma política pública de educação em e para os direitos humanos.

Assim, de acordo com os cursos analisados, houve um avanço de uma preocupação de EDH, mas que ainda é tímida em vista dos ataques que a educação, em especial, uma educação voltada para a igualdade de gênero, vem sofrendo nos últimos anos. Embora os governos progressistas de Lula e Dilma tenham garantido avanço nas políticas de igualdade e isso tenha tido reflexo na educação. Não foi possível perceber que, com a saída do governo progressista pós golpe contra Dilma Rousseff, tenha havido reflexo imediato nos cursos dos dois últimos anos de recorte da pesquisa. Contudo, com a entrada do atual governo (2019 – presente), há uma ameaça evidente de um retorno a uma educação tradicional por meio da inserção e do avanço da Gestão Compartilhada de escolas civil militares no Distrito Federal e em todo o Brasil, tema que deixa uma sombra sobre a perspectiva de educação para emancipação e EDH e um possível retrocesso ao movimento de EDH como política de Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira é marcada pela segregação, de sexo/gênero, de raça e de classe. Desde os primeiros atos de incorporação da educação no Brasil, ela se fez acompanhar de controle dos comportamentos para delimitação dos espaços que cada grupo social poderia ocupar. Para nós mulheres, o acesso à educação foi negado até meados de 1800, assim como também para a população negra que somente pôde ter acesso à educação após esse período. Quando colocamos uma lupa sobre a oferta de educação para mulheres e homens, eram nítidos os lugares que cada um poderia ocupar. Mulheres poderiam seguir dois caminhos: o matrimônio ou a vida religiosa, de forma que o foco da educação para as meninas era em atividades de cuidados do lar e de como se comportar diante da sociedade. Quando finalmente passamos a ter direito legal à educação e a ministrar aulas, a diferenciação dos conteúdos ministrados continuava desobrigando, por exemplo, o ensino de geometria às mulheres.

Tais segregações se refletem, como mostrados no capítulo segundo, em desigualdades no espaço doméstico, no espaço público, no mercado de trabalho e em espaços de decisão política. A constatação dessas desigualdades impulsionou os diversos movimentos feministas e de mulheres a reivindicarem igualdade de direitos entre mulheres e homens. Esses movimentos ganharam força e se espalharam pelos continentes a partir da segunda metade do século XX.

Foi neste contexto que se realizaram diversos congressos internacionais e foi elaborado um conjunto de normativas para orientar os processos de mudanças. Essas lutas foram responsáveis por diversos avanços em termos de reconhecimento de direitos e constituição de políticas, também no Brasil.

O cenário atual, contudo, é preocupante, pois os dados relevam o quão longe estamos de um patamar aceitável de igualdade de gênero. Somos o quinto país em número de feminicídios; ocupamos o primeiro lugar no *ranking* de países que mais mata pessoas transsexuais; as desigualdades salariais entre mulheres e homens, negras e brancas são gritantes.

Na esfera da educação, pude observar, a partir da minha inserção como profissional da educação básica, como o espaço escolar pode funcionar ativamente na produção e reprodução de estereótipos de gênero e de violências e, também como pode ser difusor de novas práticas que promovam a equidade de gênero e os direitos humanos. Tais observações encontram eco em diversas pesquisas que têm sido realizadas nas últimas décadas. A leitura dessa

bibliografia e a constatação, por experiência própria, das muitas dificuldades de se incorporar nas escolas uma Educação em e para os Direitos Humanos, suscitou o interesse por pesquisar a formação continuada, com espaço privilegiado para a formação de profissionais da educação básica, tendo em vista a lida com os diversos temas dentro do escopo de EDH, dentre os quais se inclui a educação em gênero.

Mais recentemente o que se pôde observar foi que a efetivação dos compromissos firmados pelo Brasil, em documentos e tratados internacionais, tendo em vista a oferta de uma educação em e para os Direitos Humanos, veio acompanhada de movimentos contrários à incorporação dessas temáticas dentro dos espaços escolares. Nesse sentido movimentos como o Escola Sem Partido ganharam notoriedade no cenário nacional em um contexto de ampliação e fortalecimento da denominada Nova Direita no Brasil. Essa dinâmica já se colocava em meados de 2010, quando a bancada evangélica assumiu protagonismo no debate parlamentar, se colocando contra os direitos de pessoas LGBTI+ e a incorporação da palavra gênero no texto do Plano Nacional de Educação. Com o golpe contra a ex-presidenta Dilma Rousseff e a interrupção de um projeto progressista de poder, os discursos conservadores ganharam ainda mais força e a educação seguiu no centro desses embates.

Ao iniciar a construção da pesquisa de mestrado, essa questão foi colocada no centro das minhas reflexões: Afinal, como este novo cenário estaria se refletindo na SEEDF, e em especial na oferta de cursos da EAPE? Quais as possibilidades de uma educação em gênero como dimensão para os Direitos Humanos colocar-se como política de Estado diante do cenário de retrocessos?

Pensando nessas questões, construí a proposta da pesquisa; fui buscar entender, a partir dos cursos ofertados pela EAPE, como a SEEDF enfrentou o desafio de proporcionar às trabalhadoras da educação básica pública uma formação continuada em e para os Direitos Humanos entre os anos de 2000 e 2018. Nesse processo de busca por documentações, pela história da EAPE e da educação no DF foi possível constatar que a história da educação na Capital fez-se em meio a inúmeras contradições; chamando a atenção de início, o fato de que, diferentemente do modelo de educação tradicional vigente no resto do país, a gênese da educação no DF teve a marca da inovação.

Nesse sentido, os principais arquitetos desse projeto foram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que almejavam uma educação que se contrapusesse ao modelo de educação tradicional. Assim, Anísio Teixeira com o *Plano de Construções Escolares de Brasília* propôs uma educação nova, que pudesse ser modelo para o país inteiro. Contudo, a falta de interesse e financiamento do governo, no período de implantação do projeto, levou à instituição de uma

educação precarizada que impulsionou a organização de professoras em associações a fim de lutarem por melhores condições de trabalho e qualidade na educação.

Foi dentro de uma dessas associações, que se ofertaram cursos sobre o método Paulo Freire, para alfabetização dos trabalhadores da capital e que serviriam de embrião para a criação da EAPE. Naquele período de implementação da educação pública no Distrito Federal, contudo, houve diversas questões que dificultaram que o projeto inicial elaborado por Anísio Teixeira fosse posto em prática como o projetado. Questões econômicas, falta de cumprimento com os acordos realizados para a contratação de professoras, falta de moradia, aumento da capacidades de estudantes, implementação da ditadura civil-militar, dentre outros fatores trouxeram para a educação no Distrito Federal um lugar de contradições e disputas no âmbito de sua implementação.

Mais recentemente, em 2014, em um movimento também contrapondo ao modelo de educação tradicional, a Secretaria de Educação elaborou um conjunto de documentos condensando a proposta denominada "Currículo em Movimento". O currículo tem como eixos transversais "Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade", o que denota preocupação em garantir uma EDH.

Ao realizar a análise do material coletado na pesquisa – especialmente, os cursos ofertados pela EAPE – chamou a atenção a pouca quantidade de oferta de cursos no âmbito das temáticas de Direitos Humanos. Os cursos relacionados a gênero, diretamente, só foram ofertados seis vezes num período de dezenove anos. Apesar da reduzida oferta de cursos, que de alguma maneira incorporam o debate de Direitos Humano, foi possível perceber um aumento nessas ofertas ao longo dos anos. O que indica que as ameaças dos movimentos ligados ao ESP à SEEDF e à EAPE, não se traduziram em interferência na estrutura de formação da EAPE.

De outro lado, o Distrito Federal recentemente passou por mudanças na estrutura da oferta da educação com as entradas de escolas cívico-militares em gestão compartilhada em algumas UEs. Esse movimento, que ocorre em nível nacional e distrital, inclusive com proposta de mudança de recursos orçamentários do Ministério da Educação para o do Exército, pode indicar uma mudança de estratégia dos grupos conservadores, para fazer chegar às escolas o ideário do ESP, uma escola autoritária sintonizada com valores morais e de ordem (os documentos regimentais da gestão compartilhada já sinalizam isso). Incluem-se nesse ideário conservador uma perspectiva de educação na qual podem prevalecer a produção e reprodução de estereótipos de gênero e de desigualdades de raça e classe. Assim, a disputa de projetos permanece e indica novos embates.

REFERÊNCIAS

- ALTAMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, 2003. p. 281-315. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332003000200012>.
- ALTAMANN, Helena. MARTINS, Carlos José. **Educação Sexual: ética, liberdade e autonomia**. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, 2009. p. 63-80.
- ALTAMANN, Helena. AYOUB, Eliana. AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na Prática Docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto 2011.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Conteúdos Ideológicos da Nova Direita no Município de São Paulo: análise de *surveys*. In. **Opinião Pública**. Campinas, vol. VI, nº. 2, 2000. p. 187-225.
- ANDRADE, Priscilla Maia de. **Economia Solidária é Feminina?** Análise da Política Nacional de Economia Solidária sob a perspectiva de Gênero. 2007. Dissertação (mestrado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3505/1/2007_PriscillaMaiadeAndrade.pdf>
- ARAÚJO, Joseane Fátima de Almeida. **Educação, Qualificação Profissional e Mercado de Trabalho**: estudo sobre os impactos na educação da expansão econômica do complexo industrial de Suape/PE/Brasil. 2013. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Graças Ataíde de Almeida. Dissertação (mestrado Instituto de Educação) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013. 177 p.
- ÁVILA, Maria Betânia. Reflexões sobre divisão sexual do trabalho. In: RODRIGUES, Marlene Teixeira; ALVES, Maria Elaene Rodrigues (Eds.). **Feminismo e gênero: desafios para o Serviço Social**. 1. ed. Brasília: Abaré Editorial, 2015. p. 19–46.
- BALZER, Carsten; LAGATA, Carla; BERREDO, Lukas. **2,190 murders are only the tip of the iceberg** – An introduction to the Trans Murder Monitoring Project TMM annual report 2016. TvT Publication Series Vol.14 Transgender Europe (TGEU). out. 2016.
- BASILIO, Ana Luiza. **Escola Sem Partido anuncia o fim de suas atividades**. 19 de julho de 2019. Carta Educação. Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-anuncia-o-fim-de-suas-atividades/>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BARBALET Jack. M. **A Cidadania**. Ciências Sociais. Lisboa: Editora Estampa. LD. 1989.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Wilson Roberto. **Educação e gênero no sistema penitenciário paulista**. 2019. Tese (doutorado) Marília: Universidade Estadual Paulista (Unespe), 2019. 251p.

BENZONI, Selma Aparecida Geraldo. **Estudo da Produção científica dos congressos nacionais de psicologia escolar (CONPE) no campo da sexualidade e educação sexual - 2007 a 2017**. 2019. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", 2019. 153p.

BESTER, Gisela Maria. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. In **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis V. 15, nº 21, p .11-22. 1997.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: UNESP, 1995.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Decreto do Município da Corte de nº 1,1331 de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988**. p. 530. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996**. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. 1996b.

BRASIL. **Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504compilado.htm Acesso em: 15 de julho de 2020

BRASIL. **Lei de nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil Sem Homofobia** - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. 2004a.

p. 32. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasil. 2004b. 104p.

BRASIL. **Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação em Direitos Humanos**. 2006b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: fevereiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SPM, 2008.

BRASIL. **Lei de número 12.015 de 07 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm Acesso em: 05 de março de 2019

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013 - 2015)**. Brasília: SPM, 2013.

BRASIL. **Lei de nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 08 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei de nº 13.104 de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm Acesso em: 05 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a
Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be> Acesso em: agosto de 2020

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2017**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2017b.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico 27**. Secretaria de Vigilância em Saúde – Ministério da Saúde. Volume 49. jun. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 9.465 de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019b Disponível em:
http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. 2019c.
Disponível em:
http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf.
Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina A. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37 (132), p. 537-572. 2007.

CAMPANA, Pedro. Aids no Brasil: do primeiro caso à estruturação das políticas de saúde. Saúde LGBT. **Carta Capital**. 15 de julho de 2019. Disponível em:
<https://www.cartacapital.com.br/blogs/saudelgbt/aids-no-brasil-do-primeiro-caso-a-estruturacao-das-politicas-de-saude/>. Acesso em: 20 de agosto de 2020

CARDOSO, Elisângela Andrade de Moreira. NUNES, Cláudio Pinto. O Parfor como política de formação de profissionais da educação básica no Brasil. In. SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES, Cláudio Pinto. **Políticas Educacionais, Trabalho Docente e Diversidade: Um Diálogo Necessário**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017. 268p.

CARDOSO, Bruno Baptista; VIEIRA, Fernanda M. D. B.; SARACENI, Valéria. Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais? **Cad. Saúde Pública**. 2020; 36 Sup 1. Disponível em:

CARRARA, Sérgio *et al.* **Gênero e Diversidade na Escola: Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: CEPESC. Disponível em:
<http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf>.

CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CARVALHO, Iracilda Pimentel; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). **Diversidade no contexto escolar: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça.** – 1ed. – Curitiba, Appris, 2016. 191 p.

CAVALCANTI, Leonardo. **Fake News:** Memórias de mercenários. Especiais - Correio Brasiliense. 29 de março de 2019. Brasília – DF. Disponível em: <https://especiais.correiobrasiliense.net.br/fakenews/index2.html>

CEPIA - Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação; WOMAN, Law and Development International; HUMAN RIGHTS WATCH WOMAN’S PROEJCT. **Direitos Humanos das Mulheres:** Passo a Passo. Guia prático para o uso do Direito Internacional dos Direitos Humanos e dos Mecanismo para defender os Direitos Humanos das Mulheres. Tradução CEPIA. [s.l: s.n.]. 1997.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cad. Pagu.** Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530001>. Acesso em: setembro de 2020.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. Políticas Antigênero en América Latina: Brasil –¿La Catástrofe Perfecta?, G&PAL, ABIA -Asociación Brasileira Interdisciplinar de SIDA SPW - Observatorio de Sexualidad y Política. 2020.

COTRIM, Gilberto Vieira; PARISI, Mário. **Fundamentos da Educação:** história e filosofia da educação; 9 ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In* ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Coleção Educação para Todos) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo:** problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 2015. Dissertação (mestrado em educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2015

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3ª Edição revisada e ampliada. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1995.

DIP, Andrea. **Em nome de quem?** A bancada evangélica e seu projeto de poder. 1ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Recurso digital.

DISTRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal. 1993

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 08, de 05 de novembro de 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. 2014a. Disponível em: www.se.df.gov.br

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental – anos iniciais. 2014b. Disponível em: www.se.df.gov.br

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental – anos finais. 2014c. Disponível em: www.se.df.gov.br

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Ensino Médio. 2014d. Disponível em: www.se.df.gov.br

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento** – Orientação pedagógica. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. 2014e. Disponível em: www.se.df.gov.br

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Educação com Movimento**: Projeto de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Gestão Compartilhada. Legislação. 2019a. **Portaria Conjunta de nº 11, de 31 de janeiro de 2019**. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunto nº 09, de 12 de setembro de 2019**. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências. 2019a. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/ssp_see_poc_9_2019.html Acesso em: 20 de agosto de 2020

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº 01 de 31 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. 2019b Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/see_ssp_poc_1_2019.html Acesso em: 20 de agosto de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes, Guias e Orientações Pedagógicas**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/diretrizes-pedagogicas-2/>

DOCUMENTÁRIO – EAPE. **30 Anos de Formação Continuada**. Direção: Leonardo Benatar. Produção: Adriana Cordeiro; Henrique Torres; Leonardo Benatar; Taís Castro. Roteiro: Leonardo Benatar; Adriana Cordeiro; Maurício Witczak. Brasília: EAPE, 2019. 23

min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mtHT_cWO3Tg. Acesso em: 30 jan. 2020.

ECOS. COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE; *et al.* **Caderno Escola Sem Homofobia**. [s.l.: s.n.].2015. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Editora: Civilização brasileira, 9º edição, 1984. 215p.

FAGUNDES, Ingrid. **Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula**. BBC News Brasil em São Paulo. 05 nov. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167>

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. 464p.

FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução: Trabalho Doméstico, Reprodução e Luta Feminista**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019. 388p

FLORIANI, Ana Cristina B. **As conceições de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990**. Dissertação (Mestrado). UFSC - Florianópolis – SC, 2008.

FORMAÇÃO Continuada: escolha de percursos formativos e descentralização da EAPE em 2019. **Informação continuada** - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, Brasília, ano 1, p. 1-26, nov. 2019. Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Revista-Inforna%C3%A7%C3%A3o-EAPE-ebook.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.S, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 6ª. Edição revista. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. [s.l.: s.n.]. 2007.

FURLANETTO, Milene Fontana. LAUERMAN, Franciele. COSTA, Cristofer Batista da. MARIN, Angela Helena. **Educação Sexual em Escolas Brasileiras: Revisão Sistemática da Literatura**. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48, n. 168, abr./jun. 2018. p. 550-571.

GALLO, Janaina Soares; BARAT, Clara Ramírez; PETRAGLIA, Amanda. **Caderno Metodológico Democracia e Cidadania**. Terceira versão revisada. São Paulo, jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmazo de Alfonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. (Coleção Magistério – 2º Grau. Série formação do professor) – 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. p. 223-244.

GONZALEZ, Carolina, Gonçalves. **Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade**. 2017. Orientadora. Prof.^a Dr.^a Viviane Cristina Vieira. 323p. Tese (Doutorado em Linguística, Português e Línguas Clássicas) Universidade de Brasília (UnB). Brasília - DF. 2017.

GUAPINDAIA, Mayra. O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e as perspectivas de propriedades em fins do século XVIII. **Revista Crítica Histórica**, Ano II, Nº 4, dez. 2011. ISSN 2177-9961

HEILBORN, Maria Luiza. **Construção de si, gênero e sexualidade. Sexualidade: o olhar das ciências sociais**, [s. l.], 1999. p. 40–58. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/97_1512_contrucaodesi.pdf>

HIRATA, Helena. Globalização e Divisão Sexual do Trabalho. **Cad. Pagu** (17/18) 2002. p.139-156.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão. In: FGV, Editora (Ed.). **Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Internacionais**. Rio de Janeiro, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão. São Paulo, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38. 2018. Disponível em: [liv101551_informativo.pdf \(ibge.gov.br\)](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizar/obra.php?idobra=101551)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – Sinopse Estatística da Educação Básica – 2002**.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de Educação para a diversidade sexual: a escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org) (Eds.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB2009, 2009. p. 161–194.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Pedagogia do Armário: Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiros**. *Annual Review of Critical Psychology*, 11, 2014. p. 189-204.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Psicologia Política**. vol. 18. nº 43. set. – dez. 2018. p. 449-502.

KAMESNKY, Andrea Paula dos Santos Oliveira *et al* (org). **Políticas e Direitos: políticas públicas de formação docente e direitos humanos, gênero e diversidade na escola no Brasil (2006-2016)**. 0 1ª Ed. São Paulo: Editora Pontocom. Recurso Digital, 2016. 289 p.

LAGAR, Fabiana; SANTANTA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosimeire. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 2ª Edição, 2012. Editora Gran Cursos – Brasília: Gran Cursos Editora, abr. 2012.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola. Brasil, 1994.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23 e 230058, 2018.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32 (3), set/dez. 2006. p. 465-476.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião, Cultura e Política. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 32(2), 2012. p. 29-56.

MADER, Helena. **Escola Questionada por tratar de homofobia responde à deputada Sandra Faraj**: “é inadmissível tanta discriminação”. CB Poder. Jornal Correio Brasiliense. 19 de julho de 2016. Brasília – DF.

MARIA DA PENHA vai à escola: Educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Relatório de Atividades 2014-2018. Brasília: TJDFT. [2019?a]

MARIA DA PENHA vai à escola: Educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Relatório de Atividades 2019. Brasília: TJDFT. [2019?b]

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto Político – Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, agosto 2003, p. 577-597. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARSHAL, Theodore H. Cidadania e classe social. In: **In Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar ed. 1967.

MARTINS, Rodrigo. **A bancada BBB domina o Congresso**. Carta Capital. Política. 14 abr. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>

MEIRELES, Fernando; ANDRADE, Luciana Vieira Rubim. **Magnitude Eleitoral e representação de mulheres nos municípios brasileiros**. **Revista de Sociologia e Política**, v. 5, n 63, set. 2017, p. 79-101.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, ago. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

NAGIB, Miguel. **Programa Escola Sem Partido**. [20-]. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>.

NOBRE, Noéli. **Sem consenso, projeto sobre Escola sem Partido será arquivado**. Portal Câmara dos Deputados, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/569744-SEM-CONSENSO,-PROJETO-SOBRE-ESCOLA-SEM-PARTIDO-SERA-ARQUIVADO.html>

NOTÍCIAS STF. **Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade**. 26 de agosto de 2020. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&caixaBusca=N>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 11. n° 20, 2005. p. 27–40.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (orgs) **Financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ª Edição – São Paulo: Xamã, 200, 2007.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (CADE)**. 14 de dezembro de 1960.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 16 de dezembro de 1966.

ONU, Organização das Nações Unidas. **CEDAW - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - 1979**. [s. l.] 1979. p. 1–92.

ONU, Organização das Nações Unidas. **IV Conferência mundial sobre las mujeres**. Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. 1995. 232p.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf

ONU, Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasil, 2016. p. 1–18.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial in LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al* (orgs) **500 Anos de Educação no Brasil**. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. p. 43 – 60.

PARTICIPA MULHER: uma sociedade realmente democrática inclui a participação das mulheres em todas as áreas, inclusive na política. Estatísticas. Tribunal Superior Eleitoral (TSE): Justiça Eleitoral – Brasil. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/participa-mulher/#estatisticas>

- PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo**: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivanete Salette Boschetti. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 307 p. <http://pct.capes.gov.br/teses/2013/53001010035P1/TES.PDF>.
- PEREIRA, Eva Waisros *et al* (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1954-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 375p.
- PEREIRA, Eva Waisros *et al* (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal**: História e Memória. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. 346p.
- PEREIRA-PEREIRA. Potyara Amazoneida. **Política Social**: Temas e Questões. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **As bases da Nova Direita**. Novos Estudos. Nº 19 – dez. 1987
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano. **Brasil em transe**: Bolsonarismo, Nova Direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. 164p.
- PINHO, Angela. **Alvo de Bolsonaro, educação sexual mira de doenças a gravidez precoce**. Aulas sobre o tema têm diferentes formatos e abordagens em escola leigas e religiosas. Folha de São Paulo. Cotidiano. Folha Digital. 2018 <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/fac-simile/2018/12/06/>. Data de publicação: 6 de dez. de 2018.
- PROFESSORA CRIA projeto de valorização da mulher e leva prêmio para escola do DF. Ministério da Educação. [2016?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/42321#:~:text=>. Acesso em: 03 de setembro de 2020
- PSL. Partido Social Liberal. **Em que acreditamos**. s.d. Disponível em: https://psl.org.br/?page_id=27
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia De Gênero: Uma Falácia Construída Sobre Os Planos de Educação Brasileiros. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 138, 2017. p. 9–26.
- RIBEIRO, Darcy. **1961 – 1995. A Invenção da Universidade de Brasília – UnB**: Invenção e descaminho – Atos. Carta: falas, reflexões, memórias / informe de distribuição restita do Senador Darcy Ribeiro / Darcy Ribeiro – 1995.
- RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo, 2019 [recurso digital].
- RIZZA, Juliana Lapa *et al* (org.). **Tecituras sobre corpos, gênero e sexualidade no espaço escolar**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. 312 p.: il.
- ROCHA CERQUEIRA, Maria Dayssy Stphanie. **Análise da transversalidade de gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Classe do Distrito Federal**. 2015. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade de Brasília - UnB, [s. l.], 2015.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29^a ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2005. 268 p.

RUBIN, Gayle. **El tráfico de mujeres:** Notas sobre La “economía política” del sexo. 1996. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 35-96p. Título original en inglés: “the Traffic in Women: Notes on the Political Economy' of Sex”, Publicado en Rayna Reiter (comp.), Toward and antropology of women, Monthly Review Press, Nueva York, 1975. Trad.: Stella Mastrangelo.

_____. **Pensando sobre o sexo:** Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. Revisão de Miriam Pillar Grossi. 2003. 54 p.

SAFFIOTI Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero:** poder e impotência. Editora Revinter, 1995. 218p

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Violência de gênero:** o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: As esquerdas e as novas lutas sociais na América Latina. Lutas Sociais. São Paulo, n. 2. 1997.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero e patriarcado:** a necessidade da violência. In BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Marcadas a Ferro – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. 260p.

SANTOS, Rosenverk Estrela. **O Marxismo e a questão racial no Brasil:** reflexões introdutórias. Lutas Sociais, São Paulo, vol. 19 n. 34, , jan./jun. 2005. p. 100-113. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/public/journals/27/cover_article_3834_pt_BR.doc

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da população negra entre o final do Séc. XIX e o início do Séc. XX.** [201-]. Disponível em: <portalseer.ufba.br>

SANTOS, Milena de Oliveira. **Cotas raciais nas Universidades Federais Brasileiras:** desigualdade no acesso e estratificação horizontal em 2010 e 2016. Campinas: UNICAMP, 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2018.126 p.

SAVIANI, Dermeval. **Percorrendo Caminhos na Educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil, in STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. – (Coleção memória e educação)

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** – 2ª Edição ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** (Coleção educação contemporânea) 11ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 34, n. 124, 2013. p. 743–760.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana:** desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 653–662, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

85572017000300653&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-653.pdf

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. Editora Artpress – São Paulo, 2011. 200 p.

SCHLESENER, AH. **As dimensões da ideologia a partir da leitura Gramsciana de Marx**. In: *Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 65-92. ISBN 978-85-7798-234-9. Available from: doi: 10.7476/9788577982349.0003. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>.

SENRA, Nelson de Castro (org.). **Veredas de Brasília: as expedições geográficas em busca de um sonho**. Nisia Trindade [et al]. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2010. 195 p.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Educação Feminina e Educação Masculina no Brasil Colonial**. Revista de História São Paulo. Vol. 55, num. 109, 1977. p. 149-164. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/issue/view/5929>

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A educação da mulher e da criança no Brasil colônia**. Histórias e Memórias da educação no Brasil in STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Luciene Aparecida. **Travessias em educação e saúde: processos educativos em gênero e sexualidades**. Lavras: UFLA, 2015. 144 p. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Lavras, 2015.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Currículo em Movimento: Realidade e Perspectivas da Educação em e para os Diretos Humanos**. 2016. Dissertação (Mestrado) UnB - Brasília: 2016. 140 p.

SOARES, José M. M. S. **Política Social de Educação e o Mundo do Trabalho: Interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na Escola Pública**. 2008. Dissertação (Mestrado Política Social) - UnB. Brasília – DF, 2008.

SOUZA, Etiane Caloy Bovkalovski de. MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. Os pentecostais: entre a fé e a política. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 43, p. 85-105. 2002.

SOUZA, Adriano Ramos de. REINHOULTZ, Fernanda Rodrigues. **Escola sem Partido: A quem serve a educação?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina. Ano 23, n. 39, mai/ago, p. 308 - 329. 2018

SOUZA, Patrícia Silva. **A Gestão Democrática na Escola Pública: do discurso à prática do gestor**. Orientadora: Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília – UnB. – Brasília, 2019. 81p

TEMPORALIS. **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Ano. 2, n. 3 (jan./jun..2001)**. Brasília: ABEPSS, Grafline, 2001. 88p. 3ª Edição, São Luis, 2008.

TOZETTI, Renata de Fátima. **O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE):** uma análise sobre o olhar de cursista da UFPR Litoral. 2015. Dissertação (mestrado em desenvolvimento territorial sustentável). Universidade Federal do Paraná. Matinhos, 2017

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes:** tensões no campo da educação. 2015. Tese (doutorado em educação: currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero.** Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535>>.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise (Org) (Ed.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais.** São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 56–119.

VIZA, Bem-Hur; SARTORI, Myrian Caldeira; ZANELLO, Valeska. **Maria da Penha vai à escola:** Educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: TJDFT, 2017. ISBN: 9788560464159

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015:** Homicídio de mulheres no Brasil. 1ª Edição. Brasília – DF. 2015. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A - Tabela 4 - Tabela primitiva de coleta de dados

VARIÁVEIS	Descrição dos dados para análise
Curso	Título do curso
Solicitante	Quem demanda o curso. Podem ser profissionais, setores, gerências, escolas ou ainda outras instituições.
Programa Relacionado	Programa da Secretaria ou órgão externo ligado ao curso
Justificativa	Texto que justifica a necessidade de realização do curso. Aqui constam informações que demonstram a justificativa para que o curso seja aprovado e realizado.
Objetivos do Projeto	Objetivos gerais do projeto
Objetivos Específicos Objetivos de aprendizagem	Podem constar nos documentos objetivos específicos do curso e objetivos de aprendizagem, ou ainda, somente uma das opções
Conteúdo programático Descrição sumária das atividades	No item de conteúdo programático constam os principais temas que serão abordados no curso. Somente os títulos desses temas. Em alguns documentos há inclusive a data a ser debatido o tema.
Público-alvo	Público que pode se inscrever no curso ou que tenha prioridade para seleção.
Pré-requisito	Pré-requisito para inscrição no curso em caso de curso sequencial
Semestre de oferta	O curso pode ser ofertado no 1º e/ou 2º semestre, comumente com carga horária de até 80h. Ou ainda o curso pode ser de oferta anual, com carga horária maior de 80h
Diretorias Regionais de Ensino em que houve matrícula	Informação colhida nas atas de cursos e/ou relatórios de curso.
Total de horas	Horas presenciais somadas às horas EAD
Horas diretas - presencial	Horas presenciais realizadas na EAPE ou outros espaços
Horas indiretas – EAD	Horas para leituras e realização de outras atividades
Período de realização do curso	Datas de início e finalização do curso
Forma de seleção	
Local de oferta	CREs, escolas, instituições em que o curso é realizado presencialmente
Total de vagas	Total de vagas contanto todas as turmas em que houve oferta
Total de matrículas	Total de vagas contanto todas as turmas em que houve oferta
Vagas por turma	Total de vagas por turma
Período do curso	Os cursos são realizados principalmente no período matutino ou vespertino
Total de desistências	Cursistas que não realizaram o curso em sua totalidade
Total de habilitados/concluintes	Número de cursistas que finalizaram o curso com aprovação
Outras observações	Anotações que se considere relevantes para a pesquisa

ANO	Total de curso ofertados ²¹	Total de cursos ofertados dentro das temáticas	Sexualidade	Sexualidade Violência Prevenção MPVE	Sexualidade/Gênero	Sexualidade Gênero Diversidade Raça	Diversidade	Raça	Gestão Democrática	Direitos Humanos	Outros (Cidadania, Cultura, política, mediação de conflito)	
2000	84	02	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2,38%
2001	88	03	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3,40%
2002	80	03	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3,75%
2003	70	04	0	2	0	0	0	0	0	2	0	5,71%
2004	77	02	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2,59%
2005	58	00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
2006	93	04	1	1	0	0	1	1	0	0	0	4,30%
2007	54	03	0	0	0	0	0	2	0	0	1	5,55%
2008	65	06	0	0	0	0	0	4	0	1	1	9,23%
2009	110	08	0	0	1	0	1	2	0	1	3	7,27%
2010	90	10	1	1	0	0	2 ²²	2	0	3	1	11,11%
2011	92	07	0	1	0	1	0	2	0	1	2	7,60%
2012	122	10	0	1	1	0	2	2	1	0	3	8,19%
2013	116	05	0	2	0	0	2	0	1	0	0	4,31%
2014	73	09	2	2	0	1	3	0	0	0	1	12,32%
2015	89	09	1	1	0	0	3	1	2	0	1	10,11%
2016	130	13	1	3	0	0	1	3	1	1	3	10%
2017	149	15	1	7	1	0	1	2	1	0	2	10,06%
2018	154	17	1	7	1	0	1	0	1	0	6	11,03%
Total	1794	130	9	34	4	2	18	21	7	10	25	7,24%
Média	94,42	7	0,47	1,78	0,20	0,10	0,94	1,10	0,36	0,52	1,31	6,8%

²¹ Em total de ofertas estão contabilizadas as repetições dos cursos no mesmo semestre, seja para o mesmo público-alvo em diferentes locais, seja para diferentes públicos-alvo. De forma que para a contabilização desses dados foram inseridas todas as ofertas, mesmo aquelas que se repetiram.

²² Um dos cursos de diversidade não foi ofertado, não há justificativa para o cancelamento da oferta.

Apêndice B - Tabela 5 — Dados quantitativos dos cursos selecionados dentro das temáticas de EDH

Apêndice C - Tabela 6 - Cursos selecionados dentro do escopo de EDH

ano	Título dos cursos	Temática Geral
2000	Adolescência e sexualidade	Sexualidade
2000	Sexualidade e prevenção em DST/AIDS, drogas e violência- Projeto Conscientizar	Sexualidade - prevenção e violência
2001	Sexualidade e prevenção em DST/AIDS drogas e violência	Sexualidade - prevenção e violência
2001	Trabalhando ética e cidadania em prol da paz nas escolas	cidadania
2001	Trabalhando ética e cidadania em prol da paz nas escolas	cidadania
2002	Conscientizar sexualidade e prevenção em DST/AIDS drogas e violência	Sexualidade - prevenção e violência
2002	Fórum de violência nas escolas	Fórum - Violência na escola
2002	Sexualidade e prevenção em DST/AIDS, drogas e violência para orientadores educacionais	Sexualidade - prevenção e violência
2003	Capacitação profissional em Direitos Humanos	Direitos Humanos
2003	Conscientização sexualidade e prevenção em DST/AIDS drogas e violência	Sexualidade - prevenção e violência
2003	Extensão na área dos direitos das crianças e adolescentes	Direitos Humanos - ECA
2003	Sexualidade e prevenção as DST/HIV/DROGAS e violência em uma abordagem afetiva criativa e participativa em EJA	Sexualidade - prevenção e violência
2004	Curso de extensão direitos das crianças e adolescentes	Direitos Humanos - ECA
2004	Prevenção à violência: o desafio da Educação contemporânea	Prevenção a violência
2006	A prevenção e atendimento a vítimas de acidentes e violências	Prevenção a violência
2006	Construindo escolas para a diversidade	Diversidade
2006	O ensino da história e a cultura afro-brasileira	Raça
2006	Um novo olhar sobre a sexualidade	Sexualidade
2007	Expressão corporal e manifestações culturais	Cultura - expressão corporal
2007	História e cultura afro-brasileira - Lei 10.639/2003	Raça
2007	Nexos e reflexos das vozes da África e da Afro-brasilidade presentes das escolas do Distrito Federal	Distrito Federal/Raça
2008	A África está em nós	Raça
2008	Capacitação de educadores da rede básica em Educação em Direitos Humanos	Direitos Humanos - capacitação de educadores
2008	Educação não rima com segregação - reflexões sobre a materialidade da Lei nº 10639/2003 no espaço escolar	Raça
2008	Expressão corporal e manifestações culturais	Cultura - expressão corporal
2008	II Fórum educacional e diversidade étnico-racial do DF	Raça
2008	Memórias d'África: heranças africanas	Memórias Africanas
2009	Construindo a educação das relações étnico-raciais no DF	Raça
2009	Corpo expressivo nas manifestações culturais brasileiras	Cultura Brasileira
2009	Estatuto da criança e do adolescente: a escola e os direitos da criança e do adolescente	Direitos Humanos - ECA
2009	Juventude, diversidade e convivência escolar	Diversidade (não consta nos materiais coletados)
2009	Manifestações brasileiras - a cultura em um corpo expressivo	Cultura Brasileira
2009	Os caminhos pedagógicos para aplicação das Leis de nº 10.639/2003 e 11/645/2008 (educação das relações étnico-raciais, o ensino de história a cultura Africana, afro-brasileira e indígena)	Raça
2009	Política na escola	Política
2009	Sexualidade, gênero e educação	Sexualidade - Gênero
2010	A Construção da Identidade Nacional - A cultura Africana e Afro-brasileira	Raça
2010	20 de novembro, consciência pedagógica por uma educação antirracista no Distrito Federal	Raça
2010	Diversidade: a construção de diálogos pedagógicos nas escolas do Distrito Federal	Diversidade (raça)
2010	Introdução ao Estatuto da Criança e do Adolescente	Direitos Humanos - ECA
2010	Juventude, diversidade e convivência escolar (não realizado)	Diversidade (NÃO REALIZADO)
2010	Memória e Direitos Humanos no Mercosul	Direitos Humanos - Memória
2010	O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil nas escolas	Sexualidade - prevenção e violência
2010	O papel do Conselho Tutelar na construção do Projeto Político-pedagógico em Centros de Educação Profissional	Conselho tutelar
2010	Projeto Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola	Sexualidade
2010	Estatuto da Criança e do Adolescente	Direitos Humanos - ECA
2011	A Construção da Identidade Nacional - A cultura Africana e Afro-brasileira	Raça
2011	A Cor da Cultura: Trabalhando a Afro-Brasileiridade	Raça
2011	Educação e diversidade: como lidar com as Relações Étnico-raciais, de gênero e de sexualidade	Sexualidade - Diversidade - Raça - Gênero
2011	Estatuto da Criança e do Adolescente: o papel da escola na garantia dos direitos	Direitos Humanos - ECA
2011	O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil nas escolas	Sexualidade - prevenção e violência
2011	Orientação Educacional e Desafio de Convivência Escolar: Aprendizagem e Mediação de Conflito	Mediação de Conflito
2011	Política na Escola para educadores	Política
2012	Convivência, Diversidade e Inclusão Educacional	Diversidade
2012	Educação em Direitos Humanos: reconhecendo a diversidade e promovendo a inclusão educacional	Diversidade - Direitos Humanos - Educação Inclusiva Especializada
2012	Educação e Diversidade: pensando as relações de gênero e sexualidade na escola	Sexualidade - Diversidade - Gênero
2012	Educação e Diversidade - como lidar com as relações étnico-raciais na escola	Raça
2012	Fórum de Atualização sobre culturas indígenas - ação educativa da exposição séculos indígenas no Brasil	Raça

2012	Gestão Democrática e Formação Continuada	Gestão Democrática
2012	Mediação de Conflito como Práxis Pedagógica	Mediação de Conflito
2012	Mediação de Conflito e a práxis da Orientação Educacional	Mediação de Conflito
2012	O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil nas escolas	Sexualidade - prevenção e violência
2012	Projeto Interventivo em Mediação Social de Conflitos	Mediação de Conflito
2013	Cinema e Diversidade	Diversidade
2013	Construindo a Gestão Democrática na Escola Pública	Gestão Democrática
2013	Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes (Formação Continuada em)	Sexualidade - prevenção
2013	Maratona Pedagógica, da Singularidade à Diversidade	Diversidade (não consta nos materiais coletados)
2013	Seminário: "Proteção das Crianças e Adolescentes no Contexto dos Megaeventos Esportivos"	Seminário - Direitos Humanos - ECA
2014	Prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes (2º Curso de formação continuada em)	Sexualidade - prevenção e violência
2014	Cine Diversidade	Diversidade
2014	Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade na escola	Sexualidade - Diversidade - Raça - Gênero
2014	Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a educação no século XXI	Diversidade - Direitos Humanos - Educação Inclusiva Especializada
2014	História da sexualidade brasileira e o cotidiano escolar	Sexualidade
2014	História da sexualidade brasileira e o cotidiano escolar	Sexualidade
2014	Mediação de conflitos como práxis pedagógica	Mediação de Conflito
2014	Projeto de implantação do guia escolar: identificação de sinais de abusos e exploração sexual de crianças e adolescentes	Sexualidade - prevenção e violência
2014	I Encontro de Formação em Diversidade e Educação do Distrito Federal "DiverCidade"	Diversidade/Educação Especializada
2015	Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes (III Curso de Formação continuada em)	Sexualidade - prevenção e violência
2015	Cine Diversidade	Diversidade
2015	Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a educação no século XXI	Diversidade - Direitos Humanos - Educação Inclusiva Especializada
2015	Educação Étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos	Raça
2015	Gestão escolar democráticas das políticas públicas ao Projeto político-pedagógico da Escola	Gestão Democrática
2015	Gestão escolar democráticas das políticas públicas ao Projeto político-pedagógico da Escola	Gestão Democrática
2015	História da sexualidade brasileira e o cotidiano escolar	Sexualidade
2015	Mediação de Conflito como Práxis Pedagógica	Mediação de Conflito
2015	Pesquisa e elaboração de Projeto para uma escola diversa	Diversidade
2016	Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes (4º curso de formação continuada em)	Sexualidade - prevenção e violência
2016	Cine Diversidade	Diversidade
2016	Educação para as Relações Étnico-raciais: Explorando Recursos Pedagógicos	Raça
2016	Gestão escolar democráticas: Saberes e práticas Essenciais	Gestão Democrática
2016	História da sexualidade brasileira e o cotidiano escolar	Sexualidade
2016	Institucionalização da Educação no Sistema Prisional- Reflexões Teóricas, cultura	Direitos Humanos - Educação Sistema Prisional
2016	Maria da Penha Vai à Escola - Orientadores	PMPVE
2016	Maria da Penha Vai à Escola - Gestores e Orientadores	PMPVE
2016	Maria da Penha Vai à Escola - Professores e Monitores	PMPVE
2016	Mediação de Conflito como Práxis Pedagógica	Mediação de Conflito
2016	Memórias da Ditadura - Usos da Memória sobre a ditadura civil-militar em Sala de Aula	Memórias da Ditadura
2016	O lugar da África: História e cultura Africana e Afro-brasileira na sala de aula	Raça
2016	Política cidadã em uma perspectiva escolar	Política cidadã
2017	Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes (5º curso de formação Continuada em)	Sexualidade - prevenção e violência
2017	A afetividade e a promoção da Saúde na Escola	Afetividade/Saúde
2017	Cine Diversidade	Diversidade
2017	Educação para as Relações Étnico-raciais: Explorando Recursos Pedagógicos	Raça
2017	Gestão escolar democrática: garantia das aprendizagens	Gestão Democrática
2017	História da sexualidade brasileira e o cotidiano escolar	Sexualidade
2017	Maria da Penha vai à escola para Equipe de Gestão e Orientação	PMPVE
2017	Maria da Penha vai à escola para Equipe de Gestão e Orientadores	PMPVE
2017	Maria da Penha vai à escola para professores e monitores	PMPVE
2017	Maria da Penha vai à escola para professores e monitores	PMPVE
2017	Mediação de Conflito como Práxis Pedagógica	Mediação de Conflito
2017	O lugar da África: História e cultura Africana e Afro-brasileira na sala de aula	Raça
2017	Prevenção, identificação e acolhimento nos casos de violência sexual	Sexualidade - prevenção e violência
2017	Prevenção, identificação e acolhimento nos casos de violência sexual	Sexualidade - prevenção e violência
2017	Projeto Mulheres Inspiradoras - Educação para Transformação social	Mulheres Inspiradoras
2018	Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes (6º Curso de formação continuada em)	Sexualidade - prevenção e violência
2018	Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes (7º Curso de formação continuada em)	Sexualidade - prevenção e violência
2018	A afetividade e a promoção da Saúde na Escola	Afetividade/Saúde
2018	Cine Diversidade	Diversidade
2018	Corpo multicultural: uma jornada pela cultura brasileira	Cultura Brasileira
2018	Corpo multicultural: uma jornada pela cultura brasileira	Cultura Brasileira
2018	Gestão escolar democrática: garantia das aprendizagens - 2ª edição	Gestão Democrática

2018	História da sexualidade brasileira e o cotidiano escolar	Sexualidade
2018	1º Bienal de Ludicidade - Diversidade: Vivências no brincar	Bienal - Diversidade/Ludicidade
2018	Maria da Penha vai à Escola para equipe de Gestão, orientadores, carreira Assistência, Profissionais de apoio a Aprendizagem, Coordenadores intermediários	PMPVE
2018	Maria da Penha vai à Escola para gestão e orientadores	PMPVE
2018	Maria da Penha vai à escola para professores e monitores	PMPVE
2018	Maria da Penha vai à escola para professores e monitores	PMPVE
2018	Mediação de Conflito com a Práxis Pedagógica	Mediação de Conflito
2018	Mulheres Inspiradoras	Mulheres Inspiradoras
2018	Prevenção, identificação e acolhimento nos casos de violência sexual	Sexualidade - prevenção e violência
2018	Projeto Mediação de conflito no contexto escolar	Mediação de Conflito

Anexo A - Autorização para realização de pesquisa na EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 295 /2019 – EAPE

Brasília, 16 de setembro de 2019.

Para: EAPE

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **MARIA D. STPHANIE R. CERQUEIRA**, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores dar-se-á por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes da pesquisa maiores de idade, conforme Resolução nº 12/2009 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,

ANDRÉ LÚCIO BENTO

Subsecretário

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

Autorizado em 02/10/2019

mt e+d e 536

Secretaria Federal de Educação
SBS 210,285-6 - Assessoria
GDF/EAPE
BDDP nº 22 - 31/01/10

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

Anexo B - Lei Maria da Penha vai às Escolas

LEI Nº 6.367, DE 28 DE AGOSTO DE 2019

(Autoria do Projeto: Deputado Fábio Felix)

Dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal.

O Presidente da Câmara Legislativa do Distrito Federal promulga, nos termos do § 6º do art. 74 da Lei Orgânica do Distrito Federal, a seguinte Lei, oriunda de Projeto vetado pelo Governador do Distrito Federal e mantido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal:

Art. 1º É incluído, como conteúdo transversal do currículo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, o ensino de noções básicas sobre a Lei federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar.

Art. 2º A execução desta Lei pode contar com a participação de entidades governamentais e não governamentais atuantes na reivindicação de direitos das mulheres e no combate à violência doméstica.

Art. 3º Esta Lei tem por objetivos:

I - contribuir para o conhecimento, no âmbito das comunidades escolares, da Lei Maria da Penha;

II - fomentar a reflexão crítica entre estudantes, professores e comunidade escolar sobre a violência contra a mulher;

III - abordar a necessidade de registro, em órgãos competentes, das denúncias de casos de violência contra a mulher, bem como da adoção de medidas protetivas de urgência previstas na Lei Maria da Penha;

IV - promover a igualdade de gênero, prevenindo e evitando as práticas de violência contra a mulher.

Art. 4º O ensino é desenvolvido ao longo do ano letivo por meio da promoção de formação aos profissionais da educação e da realização de programação ampliada à comunidade escolar.

§ 1º A formação dos profissionais da educação de que trata o caput tem por público-alvo professores, gestores, orientadores e psicólogos que trabalham em todos os níveis educacionais.

§ 2º A programação ampliada a toda a comunidade escolar de que trata o caput pode ser desenvolvida durante o ano letivo, culminando com a realização anual de atividades durante a semana do dia 8 de março Dia Internacional da Mulher, para fomentar debates em alusão à data e ao tema abordado por esta Lei.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, sendo revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 02 de setembro de 2019
DEPUTADO RAFAEL PRUDENTE
Presidente

Anexo C - Lei Semana Maria da Penha nas Escolas

LEI Nº 6.325, DE 10 DE JULHO DE 2019

(Autoria do Projeto: Deputado Júlia Lucy)

Institui a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente no mês de novembro em todo o Distrito Federal.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Fica instituída a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser comemorada anualmente na última semana do mês de novembro, nas escolas públicas e particulares, no âmbito do Distrito Federal, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento da comunidade escolar acerca da Lei federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha;

II - impulsionar as reflexões sobre o combate à violência contra a mulher;

III - conscientizar adolescentes, jovens, adultos, estudantes e professores que compõem a comunidade escolar, sobre a importância do respeito aos direitos humanos e sobre a Lei federal nº 13.104, de 9 de março de 2015, Lei do Feminicídio, prevenindo e evitando as práticas de violência contra a mulher;

IV - esclarecer sobre a necessidade da efetivação de registros de denúncias dos casos de violência contra a mulher nos órgãos competentes, onde quer que ela ocorra.

Parágrafo único. A semana de conscientização passa a fazer parte do calendário oficial de eventos do Distrito Federal.

Art. 2º (V E T A D O).

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de julho de 2019

131º da República e 60º de Brasília

IBANEIS ROCHA

Anexo D - Figura 1 - Organograma SEEDF

