



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANDRÉIA CRISTINA DA CRUZ

**GÊNERO NOS CURRÍCULOS E NAS PERCEPÇÕES  
DAS/DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO:  
UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA**

---

Londrina  
2017

ANDRÉIA CRISTINA DA CRUZ

**GÊNERO NOS CURRÍCULOS E NAS PERCEPÇÕES  
DAS/DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO:  
UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, para o Exame de Defesa, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Maria de Sousa Lima

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

CRUZ, Andréia Cristina da.

GÊNERO NOS CURRÍCULOS E NAS PERCEPÇÕES DAS/DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA / Andréia Cristina da CRUZ. Londrina, 2017. 127 f.

Orientador: Angela Maria de Sousa Lima.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2017. Inclui bibliografia.

1. Gênero - Tese. 2. Currículo - Tese. 3. Ensino de Sociologia - Tese. 4. Juventudes Tese. I. LIMA, Angela Maria de Sousa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. III. Título.

ANDRÉIA CRISTINA DA CRUZ

**GÊNERO NOS CURRÍCULOS E NAS PERCEPÇÕES DAS/DOS  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO:  
UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, para o Exame de Defesa, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Maria de Sousa  
Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Margarida de Cássia Campos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angélica Lyra de Araújo  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 03 de maio de 2017.

Dedico este trabalho às mulheres, às lésbicas, aos gays, às/aos bissexuais, às/os transexuais, às/os transgêneros, e, em especial, à Talita.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais pelo incentivo.

À Vanessa pela força de sempre.

À Jamile pelo amor, companheirismo e cuidado.

Às/aos amigas/os que estiveram comigo durante a caminhada.

Às/aos docentes maravilhosas/os que enriqueceram minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado da Universidade Estadual de Londrina.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Ao LENPES, ao OBEDUC – Ciências Sociais, e ao PIBID – Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina pela parceria na pesquisa junto às escolas públicas de Ensino Médio.

À Prof<sup>a</sup>. Maria Nilza da Silva pelas valiosíssimas contribuições no exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Margarida por cada crítica e sugestão na banca de qualificação e também na banca de defesa.

À Prof<sup>a</sup>. Angélica pela leitura cuidadosa e todos os apontamentos na defesa da dissertação.

À Prof<sup>a</sup>. Angela, pela orientação, pela amizade, por ser minha inspiração.

CRUZ, Andréia Cristina da. **Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do ensino médio: uma caracterização sociológica**. 2017. 127 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado propõe uma reflexão acerca da discussão das questões de gênero e de seus desdobramentos no currículo do Ensino Médio, com enfoque na disciplina de Sociologia. Os estudos enveredaram sobre os elementos deste processo no âmbito escolar, pensando a sala de aula como um espaço relevante para problematização dos papéis de gênero, ao entender, sob a ótica de Juarez Dayrell (1990), que a escola é um lócus sociocultural relevante de produção de conhecimentos, mesmo sendo ela também um ambiente onde se reproduzem diferentes formas de desigualdades. Tem-se como hipótese que o currículo de Sociologia do Ensino Médio é reprodutor das desigualdades de gênero, porém, traz consigo a potencialidade de produzir novos conhecimentos e práticas; e que a Sociologia pode oferecer uma formação crítica capaz de proporcionar às/aos estudantes diferentes olhares sobre os fenômenos sociais, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática e igualitária no que tange ao respeito às diversidades de gênero e sexualidade. Neste contexto, foi realizada pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise de documentos oficiais na área de educação e a problematização sociológica dos dados qualitativos e quantitativos colhidos pelo LENPES/UEL em uma pesquisa de campo de aplicação de questionário junto a 1546 estudantes em oito escolas públicas de Ensino Médio dos municípios de Londrina/PR e de Rolândia/PR. O trabalho foi dividido em três núcleos: Currículo sob a ótica da diversidade, da inclusão e dos direitos Humanos; Relevância dos Estudos de Gênero no Ensino Médio; Questões de Gênero e Sexualidade sob a ótica das/dos Estudantes das Escolas Públicas de Londrina e de Rolândia. Entre outras considerações, buscou-se demonstrar a relevância de se compreender tanto a caracterização sociocultural das/os estudantes, como o que estas/es estão interpretando a partir dos diferentes fenômenos sociais que fazem interfaces com a escola atual. As respostas das/os estudantes nos propiciaram pistas pedagógicas que evidenciam a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre as questões de gênero na formação inicial e continuada de professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior, mesmo em um contexto em que poucos espaços curriculares estão destinados à tais conteúdos e abordagens nos materiais didáticos de Sociologia e nos documentos oficiais (no Brasil e no Estado do Paraná).

**Palavras-chave:** Gênero. Currículo. Ensino de Sociologia. Juventudes.

CRUZ, Andréia Cristina da. **Gender in the curriculums and the perceptions of students of middle school: a sociological characterization**. 2017. 127p. Masters Dissertation (Masters in Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

### **ABSTRACT**

This Master's thesis proposes a reflection on the discussion of gender issues and their developments in the High School curriculum, focusing on the discipline of Sociology. The studies focused on the elements of this process in the school context, thinking the classroom as a relevant space for problematizing gender roles, when, from the point of view of Juarez Dayrell (1990), it is understood that the school is a relevant sociocultural locus of Knowledge, even though it is also an environment where different forms of inequality are reproduced. It is hypothesized that the High School Sociology curriculum is a reproducer of gender inequalities, but it brings with it the potential to produce new knowledge and practices; And that Sociology can provide a critical formation capable of providing students with different perspectives on social phenomenon, in order to contribute to the construction of an inclusive, democratic and egalitarian society regarding respect for gender and sexuality diversity. In this context, a bibliographic research, documentary research, analysis of official documents in the area of education and the sociological problematization of the qualitative and quantitative data collected by LENPES / UEL were carried out in a questionnaire field survey with 1546 students in eight public schools of the municipalities of Londrina / PR and Rolândia / PR. The work was divided in three nuclei: Curriculum from the perspective of diversity, inclusion and human rights; Relevance of Gender Studies in High School; Gender and Sexuality Issues from the viewpoint of the Students of the Public Schools of Londrina and Rolândia. Among other considerations, we sought to demonstrate the relevance of understanding both the sociocultural characterization of the students and what they are interpreting from the different social phenomenon that interface with the current school. The students' answers provided us with pedagogical clues that highlight the need to deepen the knowledge about gender issues in the initial and continuing formation of Basic Education and Higher Education teachers, even in a context in which few curricular spaces are for such contents and approaches in the didactic materials of Sociology and in the official documents (in Brazil and in the State of Paraná).

**Keys word:** Gender. Curriculum. Teaching Sociology. Youth.

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

<b>Gráfico 1</b> – Você se identifica como? .....	77
<b>Gráfico 2</b> – Identidade de gênero das/dos estudantes .....	79
<b>Gráfico 3</b> – Orientação sexual das/dos estudantes .....	80
<b>Gráfico 4</b> – Já sofreu discriminação dentro da escola? .....	86
<b>Gráfico 5</b> – Em relação a que foi discriminado? .....	87
<b>Gráfico 6</b> – Já praticou discriminação na escola? .....	88
<b>Gráfico 7</b> – Em relação a que discriminou? .....	89
<b>Tabela 1</b> – Critérios para a escolha de amiga/o .....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIESP	Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEs	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FEAPAES	Federação das Apaes do Estado do Paraná
FEE-PR	Fórum Estadual de Educação do Paraná
INFOSOC	Laboratório de Sociologia Computacional do Departamento de Ciências Sociais
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE/PR	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINEPE	Sindicato das Escolas Particulares do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 CURRÍCULO NA ÓTICA DA DIVERSIDADE, DA INCLUSÃO E DOS DIREITOS HUMANOS</b> .....	18
1.1 MOVIMENTOS FEMINISTAS E AS DEMANDAS DE GÊNERO .....	18
1.2 O CONCEITO DE GÊNERO .....	22
1.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA SALA DE AULA .....	27
<b>2 RELEVÂNCIA DOS ESTUDOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO</b> .....	33
2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS .....	33
2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (Sociologia) – PCNs (2000); Parâmetros Curriculares Nacionais + (Sociologia) – PCNs+ (2002) .....	34
2.1.2 Orientações Curriculares Nacionais De Sociologia – OCNS (2006) .....	38
2.1.3 Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná (Sociologia) – DCEs (2008) .....	41
2.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (2013) .....	44
2.1.5 Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) .....	48
2.1.6 Plano Estadual de Educação do Paraná – PEE/PR (2015-2025) .....	49
2.1.7 Resolução CNE/CP Nº 02/2015: Formação Inicial e Continuada .....	55
2.1.8 Traçando Interfaces entre os Documentos Analisados .....	57
2.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA .....	60
2.3 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO HOJE .....	65
<b>3 GÊNERO E SEXUALIDADE SOB A ÓTICA DAS/DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE LONDRINA E DE ROLÂNDIA - PARANÁ</b> .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>ANEXOS</b> .....	101
ANEXO A - Questionário – Pesquisa Pibid/Lenpes: Perfil Das/Dos Estudantes Do Ensino Médio .....	102

## INTRODUÇÃO

Nos contextos brasileiro e mundial vive-se o que se pode chamar de uma efervescência dos movimentos sociais que reivindicam o exercício dos direitos civis em relação às questões de gênero, sendo estes grupos constituídos principalmente por mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros – LGBTTT. Em busca da igualdade de direitos para todos os indivíduos perante a lei e por liberdade para viver de seu modo, sem discriminação ou qualquer outro tipo de violência, estes grupos se organizam e se manifestam, presencialmente ou via online, para efetivar reivindicações nas esferas da política, da cultura e da economia.

Os desafios que encontramos na sociedade brasileira contemporânea para combater diferentes formas de preconceito, de discriminação e de intolerância contra os direitos dos indivíduos ainda são bastante complexos e percorrem um longo caminho, de ganhos e perdas permanentes. Existem ainda obstáculos que precisam ser superados para se atingir uma sociedade mais justa e igualitária.

A estrutura patriarcal que ainda se encontra fortemente presente nas mais diversas sociedades, o que não é diferente no Brasil, carrega em si o legado da construção histórica, tentando naturalizar a ideia de que existem papéis socialmente impostos aos indivíduos e que devem ser preservados para a manutenção da chamada “ordem e harmonia social”. Por isso, desde a mais tenra idade, é importante ter conhecimento e consciência do modo como são construídos estes diferentes papéis sociais, historicamente atribuídos a homens e mulheres. Neste contexto se faz tão relevante as reflexões sobre gênero na escola e na formação das/dos professoras/es na Educação Básica e nas universidades.

Diferentes grupos étnicos e religiosos, assim como as mulheres, as/os homossexuais, as/os indígenas, as/os negras/os, dentre outras/os, trazem os estigmas de diversos tipos de julgamentos sociais. Esses julgamentos são mais violentos quando se inserem os componentes econômicos e raciais. Uma das consequências disso é que mesmo nos dias atuais essas formas de violência ainda são pouco refletidas na sociedade civil, sobretudo nos ambientes educacionais.

Essas formas de violência são reproduzidas pelos mais diversos círculos sociais, incluindo a família, o ambiente de trabalho, a mídia, a religião e até mesmo na instituição escolar, o que torna cada vez mais difícil o diálogo e o processo de desnaturalização de práticas que ferem diretamente a dignidade humana.

Contrariamente, no atual momento político que vivemos no Brasil, tais valores conservadores têm se mostrado ainda mais fortes. Temos vivenciado a ação dos movimentos ultraconservadores, como o “Escola sem Partido”, que entre outras bandeiras, exige a retirada dos conteúdos sobre diversidade étnico-racial e diversidade de gênero dos currículos estaduais e municipais, em nome dessa “dignidade humana”.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 traz uma mudança significativa para a formação inicial de docentes ao instituir a obrigatoriedade de inclusão das temáticas das diversidades étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de religiosidades, juntamente com direitos humanos e questões socioambientais. As Universidades têm um prazo de dois anos para implantar definitivamente tais exigências. As diversidades étnico-raciais, religiosas, de gênero, sexuais e geracionais devem ser obrigatoriamente trabalhadas nos cursos de formação de professoras/es em todo o país, a partir de 01 de julho de 2017, independente da área de conhecimento.

Inúmeras situações que acontecem no cotidiano das/os estudantes e também das/dos profissionais da educação onde as práticas de preconceito, de discriminação e de sexismo apresentam-se das mais diversas formas já estão sendo pesquisadas por Laboratórios de Ensino de Sociologia. Um exemplo local é a pesquisa realizada de 2011 a 2013 pelo LENPES<sup>1</sup> (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) sobre evasão escolar nos Colégios Estaduais Professor Francisco Villanueva (Rolândia), Altair Mongruel (Ortigueira), e Polivalente (Londrina). Dentre mais de quarenta (40) perguntas, destacaram-se os dados sobre discriminação revelados pelas/os estudantes da Educação Básica.

Sabe-se também que o padrão cisheteronormativo imposto historicamente vai contra a individualidade do ser humano para desenvolver seu modo de vida, sua livre sexualidade e até sua maneira de agir e se portar socialmente. Essa imposição de valores interligados com a moral patriarcal há tempos conseguiu transformar o papel imposto à mulher em algo inferior e submisso perante a sociedade e a caracterização do masculino imposta ao homem como algo superior.

---

<sup>1</sup> A investigação realizada pelo LENPES recebeu o apoio dos colaboradores (professores e estudantes) do Projeto de Pesquisa cadastrado na PROPPG/UEL – “Juventudes no Ensino Médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina”, coordenado pela Profa. Angela Maria de Sousa Lima; e do “Observatório da Educação de Ciências Sociais” (OBEDUC/ CAPES), intitulado “*O Ensino Médio no Brasil: análise comparativa das múltiplas desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná*”, coordenado pela Profa. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Essas questões precisam ser desnaturalizadas pela Sociologia no Ensino Médio. Afinal, “um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 105).

A intolerância, assim como a restrição a direitos essenciais perpetrados contra as mulheres também são direcionadas às pessoas homossexuais, travestis e transgêneros. A violência a esses grupos é cada vez mais gritante no Brasil, ao ponto de pequenas práticas tidas como brincadeiras ou piadas de cunho ofensivo se converterem em violências físicas e psicológicas que se refletem negativamente na vida destes sujeitos. Nas violências homofóbicas e transfóbicas incluem-se uma série de outras formas de violências, entre elas o homicídio.

O Relatório sobre a Violência Homofóbica no Brasil, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, de 2012, aponta um aumento de 166% no número de denúncias de casos de violências contra homossexuais, travestis e transgêneros, ou seja, um aumento de 1159 para 3084 desde o relatório anterior. Visivelmente são dados estatísticos preocupantes que não parecem diminuir com o decorrer dos anos.

Graças à luta dos movimentos sociais, inicialmente o movimento feminista e posteriormente, de acordo com suas conquistas e também suas ramificações nos movimentos que requerem os direitos dos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros – LGBTT, há uma trajetória de reivindicações para que essas práticas e métodos que naturalizam qualquer tipo de ofensa e violência direcionada a esses grupos sejam repensadas, desnaturalizadas e punidas.

Como problema sociológico, este presente trabalho se propõe a discutir o gênero no interior da política pública educacional brasileira, em especial voltadas para o Ensino Médio público, tendo em vista que estas reflexões teórico-metodológicas são efetivadas por intermédio do currículo das disciplinas.

Como recorte, analisaremos a autopercepção sobre gênero das/dos mil quinhentos e quarenta e seis (1546) estudantes do Ensino Médio, de oito (08) escolas públicas do NRE/Londrina, que responderam aos questionários aplicados pelas/os professoras/es e colaboradores do LENPES/UEL, do mês de novembro de 2015 ao mês de março de 2016. Junto a este debate problematizamos a categoria social gênero no currículo do Ensino Médio e na formação inicial e continuada de

professoras/es. Com essa dissertação será possível colocar em evidência um espaço educacional onde práticas são reforçadas, mas também discutidas e problematizadas sociologicamente, isto é, a instituição escolar pública.

Como hipótese, acredita-se que a intolerância e a violência referente ao gênero ou a orientação sexual podem ser reproduzidas nos círculos sociais educacionais, assim como nos currículos, mas também podem ser combatidos nestes mesmos espaços com cursos de formação continuada de professoras/es e aulas planejadas para este fim. Afinal, mesmo derivado de moldes conservadores, configurado em padrões tradicionais de organização, o trabalho educacional com as/os alunas/os do Ensino Médio ainda possui em si a potencialidade de problematizar ações sociais de modo a desenvolver entre eles a consciência crítica para o exercício do respeito à diversidade e às diferentes individualidades.

Como hipótese ainda, entende-se também que a Sociologia tem condições de desenvolver na escola a desconstrução das verdades cristalizadas sobre gênero e sexualidade, principalmente através de seus pressupostos metodológicos: estranhamento, desmistificação, problematização e desnaturalização. Desta forma, pode-se trabalhar as várias dimensões de gênero e sexualidade na sociedade e na vida dos indivíduos.

Pensando a partir dos estudos de gênero e da Sociologia percebe-se a existência da construção social normativa em que a genitália com que cada um/a nasce logo determina o gênero que categoriza os indivíduos configurados em feminilidades e masculinidades, ou seja, por imposição social as formas de se ser mulher ou homem irá depender das características físicas. A desconstrução desse binarismo é possível após a problematização de que as relações entre gênero, sexo e orientação sexual não são pré-determinadas, mas construídas através das experiências e sentimentos ao longo da vida.

A desconstrução que a Sociologia pode ocasionar é importante na sala de aula, pois gênero/sexualidade permeiam o cotidiano e a vivência dos jovens. A disciplina de Sociologia no Ensino Médio carrega em si arsenal teórico, metodológico e conceitual para desenvolver esse trabalho. A compreensão da categoria gênero, desvinculada da Biologia, remete à colocação de Scott, onde é tida como uma categoria de análise que mapeia os significados da masculinidade e da feminilidade em um determinado contexto social e histórico.

Assim, “a abordagem da ciência social ao gênero pluralizou a categoria das “mulheres” e produziu um conjunto brilhante de histórias e de identidades coletivas” da mesma forma com que também tornou múltiplas as masculinidades (SCOTT, 1996, p. 89). Já, de acordo com Louro (1996), só foi possível inserir a categoria gênero no campo educacional a partir do momento em que se apresentou a perspectiva de que é possível reconhecer e compreender as noções de feminino e de masculino;

como uma construção social – e, portanto, histórica -, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haverá conceitos de feminino e de masculino social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo. Assim, o conceito buscava se contrapor a todos (as) que apoiam suas análises em argumentos essencialistas, ou seja, apontava não para uma essência feminina ou masculina (natural, universal ou imutável), mas para processos de construção ou formação, histórica, linguística e socialmente determinados (e, então, múltiplos) (LOURO, 1996, p. 10).

Enquanto construção social, o gênero se apresenta como um campo de estudos pertinente às Ciências Sociais como um todo, portanto com possibilidade de ser trabalhada nas aulas de Sociologia do Ensino Médio de maneira criativa e atualizada, quando relacionada aos problemas cotidianos enfrentados pelas/os estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 2000 e os PCNs+ (2002) determinam algumas configurações para o ensino de diversos conteúdos na formação do currículo da Educação Básica e também apresentam uma forma de inserir questões sociais relevantes na educação pelos denominados Temas Transversais, ou seja, podem ser integrados às disciplinas escolares e trabalhados sob à luz de teorias, conceitos e exemplos do cotidiano. Dentro das temáticas transversais apresentadas pelos PCNs (do Ensino Fundamental) estão inseridos aspectos que se relacionam com a orientação sexual.

Acerca do papel da escola diante da importância de se trabalhar e desconstruir aspectos relacionados aos papéis e identidades de gênero e também

da sexualidade, encontramos o Caderno “*Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos*”, que diz:

A escola, juntamente com outros espaços sociais, ao mesmo tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e a heteronormatividade, é um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas de respeito à diversidade e aos direitos humanos. Reside aí a importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem com diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero, enquanto expressões da diversidade que devem ser acolhidas no quadro dos direitos humanos, numa perspectiva de emancipação (BRASIL, 2007, p.14).

Ao pensar nessas ações e instrumentos que as/os profissionais da educação, especificamente as/os docentes de Sociologia, necessitam para conceituar esses fenômenos sociais, desnaturalizar algumas práticas e trabalhar temáticas que abordam gênero e sexualidade, tem-se como principal guia o currículo. É o currículo que define conteúdos e abordagens a serem desenvolvidas de acordo com as expectativas do processo de ensino e aprendizagem.

Porém, o currículo é fruto de discussões e relações de poder sempre em disputa, que tem suas especificidades históricas, sociais e culturais. E sua principal característica é o conteúdo político nele implícito. Quando se pensa o currículo para a Educação Básica, se pensa também em formação e no perfil de cidadão que se pretende formar e para qual sociedade. Então, o projeto de formação dos cidadãos está sempre vinculado a um projeto de sociedade. Deve-se ressaltar que o currículo do Ensino Médio visa desenvolver habilidades específicas, assim como a capacidade de problematizar e tratar criticamente um dado acontecimento.

Por tudo isso, na proposta dessa dissertação, analisar-se-á também documentos que refletem sobre a importância da diversidade no currículo e do ensino de gênero no Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais (Sociologia) – PCNs de 2000; Parâmetros Curriculares Nacionais + (Sociologia) – PCNs+ de 2002; as Orientações Curriculares Nacionais (Sociologia) – OCNs de 2006; as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná (Sociologia) – DCEs de 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para

Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada - Resolução CNE/CP nº 02/2015; o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024); e o Plano Estadual de Educação - PEE/PR (2015-2015).

Na mesma direção, perpassaremos rapidamente pela análise dos livros didáticos de Sociologia do PNLD do ano de 2015, buscando entender como esses materiais didáticos trazem os conceitos e os exemplos das relações e questões de gênero e de sexualidade, e se avançam no sentido de romper com noções cisheteronormativas que inibem as manifestações das identidades dos indivíduos nas escolas.

Nesta dissertação buscaremos, sobretudo, compreender, a partir de respostas de estudantes do Ensino Médio ao questionário aplicado junto a oito (08) escolas públicas localizadas nos municípios de Rolândia e Londrina, suas percepções acerca de várias dimensões que fazem interfaces com gênero, tais como: papéis de gênero, sexualidade, orientação sexual, cisheteronormatividade, homoafetividade, lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia, dentre outras formas de discriminação e intolerância. Também destacaremos suas caracterizações acerca de outros fenômenos socioculturais relacionados à escola e à educação de forma mais abrangente. De antemão, é importante ressaltar que a ausência ou a baixa incidência de falas sobre gênero ao caracterizarem seus perfis ou suas interpretações sobre fenômenos relevantes, como a discriminação, pode indicar a necessidade de aprofundarmos mais as reflexões sobre sexualidade e diversidades/desigualdades de gênero nos espaços escolares.

Entende-se que não basta a simples inserção de conteúdos e abordagens nos documentos oficiais para contribuir realmente para uma formação cidadã crítica, questionadora e democrática no que diz respeito às questões de gênero e de sexualidade. É necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar nesta tarefa de reduzir todas as formas de violência contra os grupos humanos historicamente excluídos dentro e fora das escolas. Passa a ser uma tarefa social de todas/os nós repensar uma proposta de escola incluyente que valorize as diversidades, as diferentes identidades e suas manifestações, com foco na redução das várias formas de desigualdades.

# 1 CURRÍCULO NA ÓTICA DA DIVERSIDADE, DA INCLUSÃO E DOS DIREITOS HUMANOS

## 1.1 MOVIMENTOS FEMINISTAS E AS DEMANDAS DE GÊNERO

Os estudos de gênero possuem uma profunda relação com os movimentos sociais, por isso será realizado um breve histórico de como estes movimentos sociais no Brasil e no mundo influenciaram a política, e mais especificamente, este campo de estudo na educação pública brasileira. Para o melhor desenvolvimento dessas reflexões, se faz necessário apresentar também como surge o conceito de gênero, sua origem e suas múltiplas implicações sociais e teóricas.

Num breve recorte histórico, lembramos que no início do século XX, as organizações de mulheres obtiveram várias conquistas que acarretaram em mudanças importantes no cenário mundial, dentre elas podemos exemplificar a luta pelo direito de votarem e serem votadas, assim como a luta pelo direito à educação.

Mas, ainda há desafios a serem enfrentados coletivamente dentro dessas duas conquistas. Por exemplo, na Arábia Saudita, ainda hoje as mulheres não têm direito à participação política e nem direito de obter habilitação para dirigir. No Irã, elas também não podem votar. Quanto aos estudos, há cursos de graduação onde as mulheres não têm direito a se matricularem, como nos cursos de Engenharia e de Ciência da Computação (CORRALES, 2014, s/p<sup>2</sup>).

Desde o movimento sufragista do início do século XX, houve uma lacuna histórica e os movimentos feministas ressurgiram por volta de 1960 como atores políticos na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Tinha-se como contexto a democracia na Europa e nos EUA, assim como regimes militares em vários países da América Latina, inclusive no Brasil. Sendo assim cada movimento foi lutando por causas comuns, mas também por causas específicas dentro de seus diferentes contextos histórico-sociais locais (SOARES, 1998).

No Brasil dos anos 1960, vivia-se o regime militar, onde haviam privações de direitos, sobretudo para as mulheres e mais ainda para as mulheres pobres e

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://super.abril.com.br/blogs/superblog/especial-dia-internacional-da-mulher-os-desafios-enfrentados-pelas-mulheres-em-cinco-paises/>.

negras. Isso fez diferença para a participação das mulheres na vida política e para o grande número de movimentos sociais que despontaram neste momento, se mobilizando e se organizando politicamente contra os diferentes tipos de violência potencializados por este regime ditatorial.

Podemos citar as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs como exemplo de um dos espaços de ampla participação das mulheres, as quais tiveram importância na luta contra o regime militar e no reestabelecimento, ainda que processual, da democracia, sendo;

meio de desenvolvimento de uma nova forma de se pensar as relações humanas e, certamente, pensar Deus e sua relação com suas criaturas. Portanto, identifica-se nestes movimentos possibilidades de um novo tempo para as mulheres, da percepção da distorção da sua verdadeira imagem e de sua essência humana – ‘imagem e semelhança de Deus’ - da mesma forma que o homem. Se esses movimentos envolvem uma participação ativa das mulheres como agentes de transformação de estruturas de discriminação numa cultura patriarcal, essa seria a grande possibilidade da mulher se constituir como sujeito histórico com seus deveres, mas também com seus direitos, sobretudo o direito de ser diferente do homem sem ser desigual (FERNANDES; CANDITTO, 2014, p. 06).

Assim, as mulheres, antes vistas como cidadãs despolidizadas, conseguiram cavar maior espaço e criaram suas próprias formas de organização. Para além dos movimentos de mulheres, criaram articulações diversas, levando as questões das mulheres para serem discutidas no interior de partidos, de sindicatos e das CEBs, lutando assim, em várias frentes (SOARES, 1998).

De acordo com Vera Soares (1998) “as mulheres – novas atrizes -, ao transcenderem seu cotidiano doméstico, fizeram despontar um novo sujeito social: mulheres anuladas emergem como inteiras, múltiplas”, tendo como referência o cenário em questão (SOARES, 1998, p. 35). A força de tais movimentos já havia sido observada em outros momentos da história, em que se obtiveram conquistas importantes para as mulheres. Mas, entre as décadas de 1960 e 1970, notava-se uma maior organização destes grupos devido à conjuntura política mundial.

Precisa-se elencar aqui alguns elementos que diferenciavam os feminismos anglo-saxão e latino americano. Na Europa e nos Estados Unidos da América, estes grupos eram mais homogêneos, sendo, em geral, mulheres da mesma classe social

e geração. Suas pautas tratavam de questões de liberação sexual e de identidade (ALVAREZ, 1988).

Enquanto isso, na América Latina e no Brasil, a realidade dos movimentos de mulheres era outra. Traziam toda a diversidade de camadas sociais, de diferentes religiões, de gerações e de etnias. Isso agregava também as reivindicações destes diferentes grupos no interior dos movimentos. Além de aglutinar pautas, somava-se aí também um projeto comum, a luta pela igualdade entre homens e mulheres, a luta pela democracia e pela anistia (ALVAREZ, 1988).

Para Soares, “o movimento de mulheres nos anos 1970 trouxe uma nova versão da mulher brasileira, que vai às ruas em defesa de seus direitos e necessidades e que realiza enormes manifestações de denúncia das desigualdades” (SOARES, 1998, p. 36). Neste momento, é possível notar as múltiplas relações dos movimentos feministas com o movimento negro, com o movimento de libertação homossexual, com os partidos, com os sindicatos, e com os setores progressistas da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação<sup>3</sup>.

O desejo de transformar a condição política do país criou uma forte ligação destes grupos com a oposição ao regime militar, e “propiciou a emergência do feminismo no seio das militantes dos partidos de esquerda e de mulheres engajadas na luta pela democracia no país” (SOARES, 1998, p. 36).

Pode-se observar uma volumosa participação das mulheres no processo de redemocratização no Brasil. Essa ocupação de espaço se deu por meio de inserção massiva nos partidos e dos sindicatos, porém sem deixar de atuar nas esferas sociais através de pautas próprias dos movimentos de mulheres, já que estes “como outros movimentos sociais, são movimentos não-clássicos, na medida em que transcorrem nas esferas não-tradicionais de organização e ação política” (SOARES, 1998, p. 38).

---

<sup>3</sup> Movimento de grupos de clérigos da Igreja Católica Apostólica Romana, surgido na América Latina da década de 1960, que teve participação ativa no combate ao regime militar. A Teologia da Libertação dialogava com as obras de Karl Marx (1818-1883), e buscava junto à sociedade uma conscientização política aliada às questões religiosas. Este movimento via uma identificação entre figura de Jesus Cristo e as classes populares, oferecendo para os indivíduos oriundos destas classes alguns espaços chamados Comunidades Eclesiais de Base – CEBs para a discussão de suas condições sociais. Essas comunidades questionavam a desigualdade social e o próprio poder da igreja, fomentavam a prática da reflexão sobre a sociedade e incentivavam a formação intelectual como uma forma de libertação dos males terrenos. As CEBs contribuíram para a formação de partidos, como o Partido dos trabalhadores, e tiveram participação no processo de redemocratização. Temos, nos dias atuais, as pastorais como legado das CEBs (BOFF; BOFF, 2005).

No interior dos movimentos de mulheres, no Brasil do regime militar, podemos observar duas vertentes distintas, segundo os estudos de Alvarez (1988): a primeira consiste em associações de bairro, grupos de mães, e associações de mulheres, no geral, onde suas reivindicações giravam em torno de educação a seus filhos, das questões relacionadas à saúde e aos direitos ligados ao saneamento. Um ponto importante é que essas mulheres apareciam, na maioria vezes, na figura de mães, de esposas, de irmãs ou de filhas.

A outra vertente diz respeito aos próprios movimentos feministas, que possuem reivindicações diversas, direcionadas ao questionamento da submissão da mulher e conquista do empoderamento feminino. Estes grupos “traduzem a rebeldia das mulheres na identificação de sua situação de subordinação e exclusão do poder e buscam construir uma proposta ideológica que reverta essa marginalidade” (SOARES, 1998, p. 39). O conceito de feminismo, nas palavras de Soares,

é a ação política das mulheres. Engloba teoria, prática, ética e toma as mulheres como sujeitos históricos da transformação de sua própria condição social. Propõe que as mulheres partam para transformar a si mesmas e ao mundo. O feminismo se expressa em ações coletivas, individuais e existenciais, na arte, na teoria, na política. Reconhece um poder não somente no âmbito do público-estatal, mas também o poder presente em todo o tecido social, fazendo a concepção convencional da política e a noção de sujeito se ampliarem (SOARES, 1998, p. 33 e 34).

Com o início do processo de redemocratização e das discussões para formulação da Constituição Cidadã de 1988, no intuito de discutir a problemática feminina,

muitas mulheres privilegiaram a atuação nos partidos. A partir de então, apareceu uma nova militante nos partidos políticos, a feminista, e nestes espaços o tema “mulher” tornou-se alvo de debate, item obrigatório dos programas e plataformas eleitorais dos partidos progressistas, como resultado da visibilidade que as questões das mulheres ganharam, trazidas pelos seus movimentos (SOARES, 1998, p.43).

Nos anos 1990 foram sendo realizados encontros de mulheres, fóruns de mulheres, seminários, conferências, workshops, onde os vários grupos feministas puderam trocar experiências, a fim de encontrar pontos comuns em suas pautas de

reivindicações, inserindo-os processualmente na agenda pública (ALVAREZ, 1988).

De acordo com Sônia Alvarez:

À medida que esses dois processos evoluíram [redemocratização e politização do gênero], as reivindicações por maior representação e força política para as mulheres como um grupo, por creches comunitárias e gratuitas, e por planejamento familiar acessível e não coercitivo foram sendo introduzidas nas arenas institucionais, em todos os níveis da política brasileira, pelas entidades do movimento de mulheres (ALVAREZ, 1988, p. 316).

A partir daí, ocorreu um processo de institucionalização de parte dos movimentos, que foi se configurando em Organizações Não Governamentais, as quais se tornaram instrumentos para requerer políticas públicas voltadas para as mulheres. Deste modo, “o feminismo se diversificou, criando novas formas de organização e instituindo práticas como os coletivos voltados para ações relacionadas ao corpo, à saúde, à sexualidade feminina e ao combate à violência” (SOARES, 1998, p. 44).

A atuação feminista se fortaleceu também no espaço acadêmico, onde se proliferaram pesquisas nas áreas de Saúde, de Assistência Social, da História, da Psicologia, da Educação e das Ciências Sociais. A inserção das mulheres nos estudos da mulher foi um passo importante para que surgissem outras temáticas na área.

Feita esta breve contextualização histórica da organização das mulheres, suas influências, suas bandeiras de luta, suas relações com outros atores políticos e sobre os desdobramentos de suas ações, passaremos a discutir o conceito de gênero, para que possamos compreender suas implicações no campo educacional.

## 1.2 O CONCEITO DE GÊNERO

A categoria analítica gênero surge por volta de 1980, no contexto dos países anglo-saxões. Já neste momento a categoria começa também a ser utilizada por vários estudiosos do meio acadêmico brasileiro, sendo apropriado por vários ramos do conhecimento, por exemplo, a Educação, a História, a Psicologia, e as Ciências Sociais.

No plano teórico, os movimentos feministas, por meio de suas penetrações na academia e de suas críticas às categorias de análise, produziram o conceito de gênero. Uma das questões fundamentais na teorização de gênero encontra-se na compreensão de que, sendo as desigualdades entre mulheres e homens socialmente construídas, estas, por conseguinte, podem ser transformadas.

Disso resulta uma dupla aplicação do conceito de gênero, como categoria analítica, cujo sentido é compreender e explicar as formas de subordinação das mulheres e, como categoria política, é servir de instrumento para construir identidades e de arcabouço para propor alternativas de luta a fim de transformar a condição de subordinação, visando à equidade de gênero.

Assim, pode-se dizer que a definição do conceito gênero é instável, por estar em constante reformulação. Esta nova conceituação veio para disputar espaço com os estudos da mulher, área de estudo advinda das demandas dos movimentos sociais de cunho feminista dos anos 1960 e 1970. De acordo com Joan Scott:

a conexão entre a história das mulheres e a política é ao mesmo tempo óbvia e complexa. Em uma das narrativas convencionais das origens deste campo, a política feminista é o ponto de partida. Esses relatos situam a origem deste campo na década de [19]60, quando as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação (SCOTT, 1992, p. 64).

Havia uma grande discussão em torno do binômio sexo e gênero, o que em outros termos, é uma discussão entre natureza e cultura. Segundo Guacira Lopes Louro, “era notável o esforço para dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito” e “pretendia-se constituí-la como o sujeito-objeto dos estudos” (LOURO, 1996, p. 8). Para Scott:

o desvio para o gênero na década de [19]80 foi um rompimento definitivo com a política e propiciou a este campo conseguir o seu próprio espaço, pois gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato. A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise (SCOTT, 1992, p. 64, 65).

Em um primeiro momento, o termo gênero foi amplamente utilizado no sentido das diferenças sexuais, e, para Gonçalves, com o surgimento do termo

“intensificaram-se as dificuldades semânticas e, na maioria das vezes, gênero acabou sendo utilizado como substituto da categoria sexo ou simplesmente como sinônimo de homem e mulher” (GONÇALVES, 2009, p. 108).

Houve um esforço por parte das teóricas feministas contemporâneas em distinguir sexo e gênero no âmbito da linguagem, pois, podiam identificar por meio das definições nos dicionários alguns elementos que acabam por enumerar características socialmente construídas como sendo características naturais de homens ou mulheres. Essas questões foram debatidas por Louro (1996) e por Scott (1992). Como estas observaram, teóricas brasileiras enfrentavam dificuldades no tratamento do verbete gênero, já que este, nos dicionários de Língua Portuguesa (e latinas), apresentava uma única definição, sendo esta, no sentido das diferenças biológicas dos corpos dos indivíduos.

Por vezes, quando o conceito gênero é utilizado pensa-se em problemáticas exclusivamente femininas, mas é importante pensar também nas demandas dos grupos de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros, que também sentem as desigualdades por não estarem no padrão dominante – homem cisheterossexual – que surgem a partir das discussões de características biológicas. Este já é um outro momento da elaboração teórica e política que envolve a crítica e autocrítica, aos fundamentos cisheteronormativos de gênero. Antes disso, houve também as críticas das mulheres negras e do “terceiro mundo”.

Isto representava um dilema para as teóricas, pois se fazia necessário a distinção entre sexo e gênero para a refutação de teorias biologizantes, que não consideram o caráter social dessa categoria histórica. Ou seja, neste momento se fazia importante afirmar esse caráter social do gênero para poder prosseguir com as pesquisas de construção do conceito. A solução veio ao acompanhar os escritos de estudiosas dos EUA e da Europa, que já haviam realizado análises do aspecto da linguagem, e onde os dicionários traziam o termo ‘*gender*’ com as definições: a primeira dizendo respeito às diferenças biológicas dos corpos dos indivíduos, a mesma constante na definição dos dicionários de Língua Portuguesa, como refletiram Louro (1996) e Scott (1992).

E uma segunda definição, dizendo respeito à sexualidade humana, que proporciona maior amplitude para se pensar em características socialmente construídas e elevar o gênero a uma categoria de análise capaz de demonstrar que

foi produzida uma naturalização do social. Deste modo, “as feministas escolheram enfatizar as conotações sociais de gênero em contraste com as conotações físicas de sexo” (SCOTT, 1992, p. 86).

Teóricas europeias e norte-americanas já utilizavam o termo neste sentido e a partir daí as brasileiras adotaram também o termo nesta mesma concepção. Mas, de acordo com Gonçalves, “em sua acepção de sexo social distinto do biológico, o uso de gênero causava incômodo, pois a cada utilização sempre era necessário defini-lo” (GONÇALVES, 2009, p. 108).

Na distinção entre as definições de sexo e de gênero: tem-se o primeiro como um aspecto biológico do indivíduo sobre o qual são estabelecidos papéis de gênero. Já no segundo ponto, a explicação se complica, mas é possível dizer que gênero é uma identidade social, portanto, uma construção social. Segundo Louro:

gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito masculino ou feminino. Uma decorrência imediata para o trabalho prático: agora não se trata mais de se focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas, sim, os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos femininos e masculinos (LOURO, 1996, p. 9).

Pode-se, então, dizer que gênero é uma identidade em que há uma relação tênue entre elementos biológicos e elementos sociais. Portanto, quando falamos em gênero também estamos falando desta simbiose que envolve natureza e cultura. Então, “embora continuemos afirmando que a construção dos gêneros é, fundamentalmente, um processo social e histórico, temos de admitir que esse processo, sem dúvida, envolve os corpos dos sujeitos” (LOURO, 1996, p. 11).

De modo que, para além das diferenças biológicas dos indivíduos, gênero pode ser definido como a construção de identidades sociais de sujeitos femininos e masculinos e processos de formação destes sujeitos, considerando que estes sujeitos são corpóreos e se expressam através deste corpo. De modo que este corpo recebe influências internas e externas, seja da ação do próprio indivíduo sobre seu corpo, ou influências do meio social sobre o mesmo formando sua identidade, conforme a passagem:

podemos, no entanto, pensar que o gênero (assim como a classe ou a raça) é mais do que uma identidade aprendida (é mais que uma aprendizagem de papéis), sendo constituído e instituído pelas múltiplas instâncias e relações sociais, pelas instituições, símbolos, formas de organização social, discursos e doutrinas. Pensando assim, devemos entender que essas diversas instâncias sociais são instituídas pelos gêneros e também os instituem; elas são “generificadas” (LOURO, 1996, p. 12).

Outro desafio é trabalhar para a desconstrução das oposições binárias homem X mulher, masculino X feminino, já que as relações sociais são generificadas e acabam por impor papéis sociais distintos, em uma polarização entre oposição e identidade.

De acordo com Scott, “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres”. Portanto, há sempre uma troca dialética entre os dois pólos, em que um se define em relação ao outro, se afirma negando o outro, só é o que o outro não é, onde a não existência de um anula a existência do outro (SCOTT, 1992, p. 87).

Para algumas autoras, seria importante a desconstrução das oposições binárias, pois isso implicaria na afirmação de pluralidades. Para tanto, há algumas sugestões de caminhos. Um deles seria destacar as interfaces do gênero (papéis feminino e masculino) com outros elementos sociais assim como orientação sexual, classe, etnia, religião, geração, que são ingredientes para a construção das identidades de gênero, apontando que para cada sujeito social essa mistura se dá de forma diferente. Deste modo poderia se “afirmar que tais diferenças têm sido usadas como justificativas para tratamentos desiguais” (LOURO, 1996, p. 14). Nas palavras de Scott:

uma vez que o gênero foi definido como relativo aos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe, ou etnia, assim como em levar a mudança. A categoria gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro das diferenças (SCOTT, 1992, p. 87).

Isso possibilita uma ampliação das ideias do que é ser homem e do que é ser mulher, pois, se reconhece a pluralidade interna de um grupo e de outro, abrindo espaço para a discussão acerca da homossexualidade e outras temáticas e

reivindicações dos grupos LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros.

Quanto aos padrões definidos como papéis indentitários masculino e feminino, bem definidos, polarizados e opostos, Louro nos diz:

A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (LOURO, 2001, p. 549).

As palavras de Louro na passagem explicam o antagonismo construído entre homens e mulheres. A partir desta prerrogativa identifica-se que aqueles que fogem do padrão estabelecido sofrem com a discriminação, pois não estão nos padrões estabelecidos pela sociedade.

Tem-se esse fator como influenciador dos debates que permeiam os desafios educacionais. Isto se torna relevante na formação de professores/as que atuarão em espaços onde ainda são agravantes as desigualdades de gênero, já que na escola ainda pouco se trabalha para desconstruir tais padrões desiguais, tão vigentes na sociedade.

### 1.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA SALA DE AULA

Depois de demonstrar algumas raízes de onde brotaram os estudos de gênero, ou seja, dos movimentos sociais. E após discutir o conceito de gênero, passaremos agora a um segundo momento, em que iremos sinalizar o debate entre as relações/construções/atribuições dos papéis de gênero com o campo da educação pública, já com recortes nas questões do Ensino Médio.

Temos como ponto de vista, que uma das características da construção de identidades de gênero é que elas são também apreendidas sob influência de vários fatores sociais, por isso escolhemos problematizar o espaço da sala de aula. Assim optamos porque este espaço privilegiado de apreensão, construção e desconstrução de saberes, também é um propagador de “verdades” na constituição social de uma identidade, ou da identidade dos sujeitos.

Segundo Juarez Dayrell, a escola é um espaço sociocultural, ou seja, um espaço onde acontece “um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (DAYRELL, 1990, p. 1). É fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição. Portanto, a sala de aula se faz um campo privilegiado na desconstrução/construção do saber, sendo, portanto, um espaço social em que também se aprendem as relações, se reforçam ou se rechaçam identidades de gênero,

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (DAYRELL, 1990, p. 6).

Desta forma, se faz necessário problematizar os saberes docentes levados para este espaço privilegiado de desconstrução/construção processual de novos saberes entre as juventudes. Aí torna-se pertinente perguntar: Quais saberes são necessários para ser um/a professor/a que promove a desnaturalização dos papéis de gênero?

Compreendemos o conceito de saberes docentes a partir das análises de Tardif (2000), que envolve os conhecimentos, habilidades ou aptidões e atitudes, os quais são mobilizados e construídos na prática profissional e possuem quatro características: são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas dos seres humanos (NOZI, VITALIANO, 2013, p. 28).

Quando discutimos saberes docentes e discentes, precisamos enfatizar a relevância do/da professor/a respeitar os conhecimentos prévios trazidos pelas/os estudantes do Ensino Médio, enfatizando que este torna-se a base para avançar na problematização dos saberes científicos. Alguns saberes das/os alunas/os podem vir arraigados de preconceitos, dualismos, fatalismos e naturalizações que precisam ser estranhados nas aulas de Sociologia. Isso pode ocorrer com frequência no debate das questões de gênero.

Outro debate importante é que estes saberes, tão relevantes para a desnaturalização das questões de gênero, não podem se fincar apenas no campo da técnica, na discussão recortada dos modos de ensinar apenas. Os estudos realizados nos últimos vinte anos sobre os saberes docentes têm apontado que a

formação do/a professor/a não implica exclusivamente no fornecimento de técnicas para o ensino (ALVES, 2007), pois o/a professor/a, em sua atuação pedagógica, não utiliza apenas conhecimentos científicos, há uma gama de saberes - além daqueles do campo propriamente pedagógico e curricular - que são de ordem histórica, política, social, cultural, pessoal, afetiva, etc., que influenciam, constroem e reconstroem os saberes das/os professoras/es a partir da prática cotidiana (NUNES, 2001) (NOZI, VITALIANO, 2013, p. 28 e 29).

É preciso que os papéis de gênero sejam primeiro estranhados, problematizados e desnaturalizados entre as/os professoras/es de Sociologia que vão atuar nas escolas. Por isso, seus saberes, na universidade, também devem ser discutidos. Na universidade, estes saberes e experiências precisam ser valorizados e debatidos quando se pensa na constituição na identidade profissional.

Nunes (2001) destacou as contribuições que pesquisadoras/es como António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta tiveram neste movimento em que as/os professoras/es, seus conhecimentos e experiências passaram a ser valorizados, permitindo assim que as/os docentes começassem a caminhar rumo à constituição de uma identidade profissional (NOZI, VITALIANO, 2013, p. 29).

Aqui entra a relevância de problematizarmos estes saberes nas práticas docentes. O estágio curricular obrigatório, na universidade, por exemplo, é um espaço também privilegiado para estranhar saberes arraigados, desconstruir saberes naturalizados e construir novos saberes sobre uma complexidade de temáticas que depois farão toda a diferença no trabalho com as juventudes nas escolas. Assim, precisa ser com as questões de gênero.

No estágio curricular obrigatório abre-se também um espaço importante de valorização dos saberes das/dos licenciandas/os e de construção de estratégias criativas de ensino que são disseminadas nas escolas. Acreditamos que a adoção de uma estratégia de valorização dos saberes docentes contribui para que as/os professoras/es vislumbrem a possibilidade de construir conhecimento por meio de seu trabalho, favorecendo seu autoconceito enquanto profissional e trazendo, conseqüentemente, possibilidades de transformação não só para a sua sala de aula, mas também para toda a escola (NOZI, VITALIANO, 2013, p. 33).

É no estágio que os saberes da Didática podem ser aperfeiçoados. Pesquisadores como García (1988) e Pimenta (2000) analisaram que além de um rol

de conhecimentos, sejam eles saberes científicos, saberes procedimentais ou atitudinais, para executar um trabalho mais consistente, coerente e eficaz, o professor/a necessita de conhecimentos pedagógicos específicos e aponta que a Didática, enquanto campo de ensino e pesquisa, auxilia as/os professoras/es na execução de procedimentos de ensino, evidenciando elementos que fazem parte do saber-fazer pedagógico cotidiano da sala de aula. Falar sobre os saberes docentes sem relacioná-los com as teorias pedagógicas que se dedicam a explicar a relação entre ensino e aprendizagem é quase impossível (NOZI, VITALIANO, 2013, p. 29).

Durante o desenvolvimento do curso, as/os licenciandas/os precisam ter mais contato com experiências que as/os façam problematizar, com as/os estudantes do Ensino Médio, situações cotidianas, planejamentos, exposição de conteúdos, enfim, diferentes desafios pedagógicos relacionados às questões de gênero.

Nesse sentido, Nozi e Vitaliano (2013, p. 29) nos mostram que “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não são geradores de saberes pedagógicos, pois somente a partir da prática que a/o professor/a confronta, reelabora e transforma os conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos”. Trazendo este debate para as questões de gênero, afirmamos que além de apreender teorias e metodologias sobre gênero na universidade, é necessário que nas regências dos estágios curriculares obrigatórios as/os licenciandas/os possam também problematizar este conteúdo com as/os estudantes de Ensino Médio nas aulas de Sociologia.

Para Pimenta (2000), os saberes da docência advêm da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Ela explicou que os saberes da experiência são fruto das nossas experiências escolares, inicialmente enquanto alunas/os e, posteriormente, aqueles vivenciados nos cursos de formação inicial em que passamos a nos ver como professoras/es. Depois esses saberes consolidam-se na atuação pedagógica, enquanto o/a professor/a reflete sobre a própria prática.

Os saberes relacionados ao conhecimento correspondem aos saberes específicos relacionados à docência, aqueles que teremos o aval para disseminar. Já os conhecimentos pedagógicos advêm do reconhecimento de que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2000, p. 24), referem-

se ao saber-fazer profissional que, segundo a autora, não pode constituir-se senão pelo próprio fazer docente (NOZI, VITALIANO, 2013, p. 29).

Todas estas iniciativas, aos poucos, vão permitindo que se faça com que a sala de aula, nas escolas de Ensino Médio, deixe de ser um espaço no qual as relações identitárias sejam estabelecidas apenas através de pré-requisitos do imaginário social padronizado. Refere-se ao padrão definido como papéis identitários masculino e feminino, bem definidos, polarizados e opostos.

O campo escolar é um espaço onde o debate sobre a sexualidade está presente. Porém, como existem padrões morais, essa discussão pode se tornar um tanto limitada, pois quando se é discutido essa temática em sala de aula, encontramos dificuldades em ultrapassar o senso comum, os valores religiosos e os preconceitos.

Quando, nos debates sociológicos, em sala de aula, se relacionam questões sobre sexualidade e questões de gênero, as polêmicas se intensificam. Por isso, tão importante a firmeza teórica e a postura desnaturalizadora da/o docente de Sociologia em sala de aula, que deve estar segura/o dos conteúdos e dos procedimentos didáticos a serem adotados. É por esta razão que estas experiências de confronto de ideias e de concepções precisam ocorrer desde o momento da formação inicial docente nos estágios e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão na formação de futuras/os professoras/es de Sociologia.

Por vezes, esses padrões de gênero, ou, esses papéis de gênero com fronteiras bem definidas, acabam sendo reforçados na instituição escolar. Então, a escola também atua na manutenção da ordem social vigente e na reprodução das desigualdades, caminhando em favor a uma ordem social que não enfrenta o problema de maneira direta, ou seja, o debate coletivo sobre a desigualdade de gênero. Essa desigualdade acaba por produzir várias formas de violência, de preconceitos, e de discriminação do meio social e educacional, algumas delas ocasionadas de forma velada. São também formas de violência simbólica reproduzidas nas escolas.

Mas esta mesma escola não é apenas espaço de reprodução. Assim como a universidade, a escola é um espaço de produção de saberes e conhecimentos, novas posturas e novas consciências. É por isso que se torna tão relevante inserir

as reflexões de gênero na formação inicial e continuada das/os profissionais da educação.

Nesse sentido, a escola poderia trabalhar de acordo com as sugestões de Louro (1996) e Scott (1992), que enfatizam a importância de se desenvolver processos de desconstrução dos antagonismos (oposição X identidade, eu X outro, masculino X feminino, heterossexual X homossexual, cisgênero X transgênero), por meio do destaque de atravessamentos ou intersecções com outras categorias como raça, classe social, religião, geração, que tornam a percepção de gênero multifacetada, assim como são os sujeitos que compõem o universo escolar. Nas palavras de Louro:

A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos pólos. Trabalhando para mostrar que cada pólo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada pólo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada pólo é, em si mesmo fragmentando e plural (LOURO, 2001, p. 548).

As diferenças podem e devem ser trabalhadas no espaço escolar, pois as/os próprias/os alunas/os trazem em suas vivências as marcas das diferenças entre os sujeitos, e também trazem marcas das desigualdades vivenciadas, e,

numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como 'natural' (LOURO, 2001, p. 549).

Todos estes argumentos serviram de inspiração para esse trabalho e ajudaram a pensar as relações entre gênero e ensino de Sociologia, com este intuito de desconstrução/construção, tão presente nas concepções pós-estruturalistas.

## 2 RELEVÂNCIA DOS ESTUDOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO

### 2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS

Para uma melhor compreensão do tema central dessa pesquisa, devemos analisar, mesmo que de forma sucinta, os documentos oficiais que materializam parte da atual política curricular no Brasil para observarmos suas interfaces diretas ou indiretas com a problematização sobre gênero nas escolas de Ensino Médio. Para este fim, selecionamos os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (Sociologia) – PCNs de 2000; Parâmetros Curriculares Nacionais + (Sociologia) – PCNs+ de 2002; as Orientações Curriculares Nacionais (Sociologia) – OCNs de 2006; as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná (Sociologia) – DCEs de 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada - Resolução CNE/CP nº 02/2015; o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024); e o Plano Estadual de Educação - PEE/PR (2015-2015).

De certo modo, a Constituição Federal de 1988 é o primeiro documento a dar base para as inserções da categoria gênero, o que deveria ser priorizado pelos demais documentos oficiais na área de educação. Em seu artigo 3.º, inciso IV, dentre os objetivos fundamentais que constituem a República Federativa do Brasil, está a premissa de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Outro importante documento oficial a dar respaldo para as reflexões sobre gênero, diversidade e diferença nas escolas é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em seu artigo 3º, inciso IV, prevê “o respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Citamos ainda o Parecer nº 08 do Conselho Pleno do CNE, aprovado em 06 de março de 2012 e homologado pelo Ministro de Estado da Educação (D.O.U., 30/5/12, seção 01, p.33). Segundo ele, como princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em normas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as

discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências.

### 2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (Sociologia) – Pcn (2000); Parâmetros Curriculares Nacionais + (Sociologia) – Pcn+ (2002)

No que diz respeito à disciplina de Sociologia nos PCNs (2000) e nos PCNs+ (2002) podemos afirmar que estes trazem elementos para se pensar em possíveis conteúdos para a formulação de um currículo, numa fase de intermitência ainda maior quando esta área do conhecimento ainda não era concebida como disciplina obrigatória no Ensino Médio, mas o faz de forma bem genérica, abrindo espaço para várias interpretações e incongruências.

Diferente dos PCNs publicados em 2000, que não especificam os conteúdos disciplinares, mas apenas apontam “habilidades e competências” para cada disciplina, os PCNs+ de 2002 trazem uma lista não só de conteúdos, como também se preocupam em direcionar quais habilidades e competências podem ser desenvolvidas a partir do tratamento de cada um dos eixos, temas e subtemas da Sociologia.

Sobre as relações de gênero, que é o foco de nossa pesquisa, encontramos poucas menções nos PCNs (2000) e nos PCNs+ (2002) na parte dedicada à disciplina de Sociologia. Isto implica em não fornecer elementos para maiores análises acerca desse conteúdo e de deixar aberta a discussão do que ensinar na disciplina de Sociologia. Por outro lado, o fato de gênero ser mencionado de forma diminuta em tais documentos do Ensino Médio dá subsídios para a validade das hipóteses desta pesquisa, ou seja, o currículo reproduz as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

Os temas transversais, trazidos pelos PCNs (2000), estão divididos em: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, meio ambiente e temas locais. Estes, segundo a proposta dos PCNs (2000), deveriam ser trabalhados entre todos os conteúdos discutidos em sala de aula e em todas as áreas do conhecimento.

O conteúdo transversal “orientação sexual” é o que contempla melhor alguns pontos das questões de gênero, mas foi destinado apenas às/aos estudantes do

Ensino Fundamental. Neste sentido, temos como referência a proposta do “Caderno *Orientação Sexual* dos PCNs - Ensino Fundamental” (1998) que diz:

Ao tratar do tema *Orientação Sexual*, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1998, p. 73).

Nessa passagem, a noção de orientação sexual se aproxima bastante do conceito guarda-chuva de gênero, quando se refere aos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Aqui não se problematizam esses papéis e estereótipos e tão pouco tratam de questões identitárias, que já poderiam ser problematizadas com as/os estudantes do Ensino Fundamental. Parece-nos que a proposta do documento é descrever às/aos alunas/os “como as coisas são” no sentido de manter o *status quo*. Outro ponto é a preocupação com os referenciais biológicos,

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo (BRASIL, 1998, p. 78).

Focar o trabalho somente no conhecimento da anatomia/fisiologia humana, das doenças sexualmente transmissíveis, e das gestações indesejadas, mesmo que seja para estudantes do Ensino Fundamental, pode esvaziar de sentido a abordagem de orientação sexual e reduzi-la a uma educação sexual, se não forem consideradas as subjetividades que envolvem os sujeitos e seus corpos, assim como a política, as instituições, as famílias e toda a sociedade.

Assim, propõe-se que a *Orientação Sexual* oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar

informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus. Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula (BRASIL, 1998, p. 83).

Isso significa afirmar que, a proposta, mesmo que não esteja sendo dita com estes termos, é de que a escola trabalhe as questões de gênero, discutindo seus temas como identidade de gênero, orientação sexual e diversidades, trazendo conteúdos científicos, discutindo de forma contextualizada com exemplos do cotidiano das/os educandas/os. Desta forma, que o referido Caderno de *Orientação Sexual* dos PCNs não proporciona elementos para este aprofundamento científico e nem para esta problematização antropológica e sociológica que o conteúdo exige, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Nos Parâmetros dedicados exclusivamente ao Ensino Médio, como dissemos no início dessa subseção, não há referência ao conteúdo “gênero”. Apenas no resumo dos PCNs+ (2002, p. 97), no tema 03 “Política e Movimentos Sociais”, dentro dos Subtemas “Mudanças sociais, reforma e revolução; e Movimentos sociais no Brasil”, aparece a menção ao conteúdo “minorias sexuais”, dentro dos assuntos: “Movimentos sociais das minorias sexuais, étnicas e religiosas, dos pacifistas, dos ecológicos e dos estudantes, dos sem terra e dos favelados, dos operários e dos jovens urbanos etc.”

Quanto tratamos dos PCNs+ não podemos deixar de mencionar que este documento não valoriza a especificidade da Sociologia como disciplina do mesmo modo que fazem as OCNs (2004) e as DCE/PR (2008), mesmo denominando-a “disciplina”. Isso se explica pelas diversas vezes em que tal documento atrela-a à Antropologia e à Política, e ainda, diz que seus conceitos estruturadores estão relacionados às áreas do Direito, da Economia e da Psicologia.

Segundo os PCNEM, “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia,

Antropologia e Política”. (citando PCNs, 2000, p. 317). Ao lado disso, referências aos conceitos e métodos do Direito, da Economia e da Psicologia seriam também indispensáveis à formação básica do cidadão (BRASIL, PCNs+, 2002, p. 87).

Isso se evidencia, sobretudo, quando os PCNs+ (2002) tratam do conteúdo estruturador “cidadania” e quando faz interface desse conteúdo com os conteúdos de “trabalho e cultura”. Neste momento, acrescenta-se ainda a interface da Sociologia com a Política.

Dessa forma, um dos conceitos estruturadores da Sociologia atual é o de cidadania. [...] A partir dele, é possível a abordagem de vários outros conceitos, não só da Sociologia, como também da Psicologia, da Política e do Direito. [...] Os conceitos de cidadania, trabalho e cultura são, atualmente, categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio. Porque esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia; Antropologia, da Política e Também da Economia, do Direito e da Psicologia [...] (BRASIL, PCNs+, 2002, p. 88).

Não se trata apenas de dizer, nos PCNs+(2002), que a Sociologia precisa dialogar com essas diferentes áreas do conhecimento. Simboliza-se muito mais do que isso. No subtítulo dedicado a explicar “O significado das competências específicas da Sociologia”, o documento demonstra claramente sua concepção de desvalorização da especificidade dessa disciplina escolar e de suas fronteiras teórico-metodológicas.

No conjunto das disciplinas curriculares que formam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Sociologia engloba conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. É a partir dessa ampla perspectiva que as competências e habilidades da Sociologia devem ser apropriadas (BRASIL, PCNs+, 2002, p. 89).

Se por um lado a Sociologia conseguiu espaço em documentos dessa envergadura em 2000 e 2002, em um período intermitência, quando havia alcançado apenas a institucionalização como “conteúdos de” a partir do artigo 36 da LBD/1996, por outro lado sua especificidade foi renegada em vários momentos, principalmente nos PCNs+ (2002) que se dedicaram a estabelecer os detalhamentos dos seus temas e subtemas. Assim, podemos compreender porque conteúdos sociológicos

como diversidades, identidades e desigualdades de gênero não tenham sido considerados nestes documentos oficiais.

### 2.1.2 Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia – OcnS (2006)

Diferentemente dos Parâmetros, as OCNs (2006), já no texto inicial de apresentação, afirmam o objetivo de oferecer “alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico”.

Este documento representa [...] retomada da discussão dos PCNs, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, mas apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio. (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 08).

Distanciando-se dos PCNs (2000) e dos PCNs+ (2002), quando as OCNs (2006) tratam dos principais objetivos que devem nortear o trabalho da/o professor/a de Sociologia no Ensino Médio, por meio do currículo disciplinar, isto é, de desnaturalização, de estranhamento, de desmistificação e de problematização, estes propósitos teórico-metodológicos dão a direção para pensar como precisamos proceder em relação às discussões de gênero.

De acordo com as OCNs:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 105-106).

Um fato interessante é que ao explicar o conceito de naturalização no rodapé da página, as OCNs (2006) usam o exemplo referente ao tema gênero, mostrando que a subordinação das mulheres normalmente é vista como natural, justificada por explicações de cunho biológico. Essa nota diz: “efeito de naturalização: fazer parecerem naturais certas construções sociais; por exemplo: a dominação masculina

fundamentada em uma possível superioridade biológica” (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 105).

Podemos observar esta afirmação com facilidade em nosso meio social. Isso faz do princípio da desnaturalização uma ferramenta pedagógica pertinente ao se trabalhar gênero no ensino de Sociologia, alias uma ferramenta fundamental na abordagem deste conteúdo com as juventudes. Se faz necessário trabalhar gênero nesta perspectiva, pois as discussões sobre o tema sempre precisam retomar as demonstrações das condições históricas e sociais que geraram tais olhares naturalizadores em torno das identidades, das diversidades e das desigualdades de gênero.

As pesquisas acerca do conceito de gênero e sexualidade são questionadas amplamente. Isso faz com que sempre seja preciso reafirmar que as desigualdades têm lugar no tempo e no espaço, nos aspectos linguísticos, políticos, culturais e sociais.

Após o trabalho de desnaturalização, deve-se desenvolver a problematização deste, de modo a promover o processo de estranhamento. A/o professor/a de Sociologia é a/o condutor/a destes processos em que se elegem fenômenos tidos como naturais e triviais e se expõem tais fenômenos à desnaturalização e à problematização, onde se dá a crítica teórico-metodológica desses fenômenos, sob várias perspectivas conceituais.

Neste sentido, os processos de desnaturalização e de estranhamento, em relação às questões de gênero, se fazem importantes na formação das/os educandas/os, para buscar compreender as desigualdades existentes e persistentes neste campo. Pois,

Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores [...] perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 106).

As OCNs (2006) de Sociologia intencionam enumerar alguns pontos de orientação a serem considerados pelas/os educadoras/es, fundamentais para a

transformação do saber científico em saber escolar. Mas estas orientações não são de forma alguma rígidas e fechadas. Seu objetivo é apontar alguns caminhos metodológicos que podem ser trilhados na prática docente em sala de aula, que influenciará diretamente no conhecimento apropriado pelas/os educandas/os nesta disciplina.

As OCNs de Sociologia (2006) contribuem para a validação da Sociologia como disciplina escolar entre as demais disciplinas já tradicionalmente inseridas no currículo do Ensino Médio. Sua inserção nas OCNs demarcam uma etapa importante do seu processo de institucionalização. Significa afirmar que depois de tantas idas e vindas, em 2008, a Sociologia ressurgiu como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio.

Sua inserção nas OCNs (2006), especialmente neste contexto político, traz orientações teórico-metodológicas e didáticas fundamentais para as/os profissionais da área, já que a Sociologia não figurava entre as disciplinas tradicionais do currículo do Ensino Médio, sendo constantemente questionada.

Um alerta relevante trazido pelas OCNs (2006) de Sociologia diz respeito à importância da mediação pedagógica entre o conhecimento e os alunos e que nem sempre é valorizada pelos profissionais da educação.

Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito: Ignorância - porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. Preconceito - resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento e informações para que se possa ensinar algo a alguém (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 108).

De certo modo, o documento faz a crítica às aulas bacharelescas e ao fato de muitos profissionais não se preocuparem com o público alvo específico do Ensino Médio. Não se pode efetuar a “simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior, tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais, para o nível médio” (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 108).

Enfim, verificar se este documento contempla o conteúdo de gênero é mais complicado porque não é esse o objetivo das OCNs de Sociologia (2006). Pelo contrário, os organizadores fazem uma crítica ao que consideram “efeitos negativos” da apresentação de uma lista de conteúdos.

Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter *oficial* que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2006, p. 131).

No parecer dos organizadores das OCNs (2006), “cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola” e ainda “[...] cada um é que faz e define, conforme necessidades pessoais ou coletivas, do professor, da escola, dos alunos, da comunidade” (BRASIL, OCNs - Sociologia, 2004, p. 131). Esse argumento traz uma significativa responsabilidade para os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Tomando as OCNs (2004) como base, dentro do recorte trabalhado nesta dissertação, pressupõe-se que na Universidade é que a/o professor/a deve adquirir os fundamentos teórico-metodológicos para aprender a ensinar os conteúdos sob perspectiva de gênero para as juventudes do Ensino Médio.

### 2.1.3 Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná (Sociologia) – Dces (2008)

Neste momento, também é publicado um outro documento importante para a educação pública, porém em esfera estadual. Trata-se das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia – DCEs (2008), que fornecem elementos bastante semelhantes aos das OCNs (2006), no que diz respeito ao currículo disciplinar e às orientações teórico-metodológicas e didáticas para o ensino dessa disciplina escolar.

No Paraná, este documento traz ferramentas possíveis de serem trabalhadas no âmbito escolar, orientando a prática docente no que diz respeito às metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Longe se ser uma camisa de força, mesmo apresentando detalhadamente os conteúdos estruturantes da disciplina, deixa

espaços para a instituição escolar inserir temas, e, especificamente à/ao professor/a, aprofundar os conteúdos que julgar necessários de acordo com a realidade social das/dos estudantes e das escolas.

Por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Paraná (2008) podemos, então, pensar como empregar as ferramentas sugeridas nas OCNs de Sociologia de 2006, como a desnaturalização, a problematização, o estranhamento e a desmistificação na discussão proposta por esta pesquisa, que são as relações de gênero e de sexualidade.

Porém, no quadro que elenca os conteúdos estruturantes de Sociologia para o Ensino Médio, constante no final do texto das DCEs de Sociologia do Paraná (2008), podemos notar que há uma única menção ao tema gênero, figurando entre os conteúdos básicos do segundo conteúdo estruturante “Cultura e Indústria Cultural”. Temos aqui como subtemas, além das questões de gênero: desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades; diversidade cultural; identidade; indústria cultural; meios de comunicação de massa; sociedade de consumo; indústria cultural no Brasil; culturas afro-brasileiras e africanas; culturas indígenas. Mediante essa análise, podemos apontar que as questões de gênero são apresentadas neste documento educacional oficial de forma deslocada, pois relaciona-se às discussões de cultura e de indústria cultural, de modo genérico.

Sabemos que gênero é uma temática que pode perpassar todos os conteúdos a serem trabalhados pela Sociologia, o mesmo acontece com a discussão em torno das questões étnico-raciais. Tanto as questões de gênero, quanto as questões étnico-raciais, estão inseridas no segundo rol de conteúdos estruturantes, que dizem respeito à cultura e a indústria cultural. Mas, no nosso ponto de vista, era preciso ter dado uma relevância maior para estes dois debates nas DCEs de Sociologia do Paraná (2008). Um dos caminhos poderia ser exigir interfaces de todos os conteúdos de Sociologia com as questões de gênero e étnico-raciais.

No entanto, este documento traz muitos avanços. Primeiro, ao demarcar a opção pelo currículo disciplinar, dentro de uma perspectiva emancipatória, ele se difere dos chamados “temas transversais” dos PCNs (2000 e 2002).

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, DCEs – Sociologia, 2008, p. 24).

As DCEs (2008, p. 25) tecem críticas aos chamados “temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária”, afirmando que “em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins”.

Ao tecer esta crítica, faz opção pela Sociologia Crítica, “caracterizada por posições teóricas e práticas que permitam compreender as problemáticas sociais concretas e contextualizadas em suas contradições e conflitos”, entendendo que “professores e alunos são pesquisadores” (PARANÁ, DCEs – Sociologia, 2008, p. 92).

Tal como as OCNs (2006), as DCEs de Sociologia (2008) fazem a crítica à tradição bacharelesca que impera muitas vezes nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, com “reprodução direta de práticas acadêmicas”, ocasionando um “distanciamento entre as necessidades do aluno e o desejo dos professores”. Dizem que os temas programados não podem ser improvisados ou “tratados sem rigor metodológico”. Para os organizadores do documento, o “ensino deve contemplar a dinâmica dos fenômenos sociais”, tecendo a “leitura da sociedade à luz da ciência”. E mais, esta “ilustração dos fenômenos” precisa levar em consideração que estes precisam ser “tratados com material e exemplos próximos à realidade do aluno” (PARANÁ, DCEs – Sociologia, 2008, p.92 e 93).

Em suma, o documento, traz as questões de gênero como tema, elencado como subtema do conteúdo estruturante “Cultura e da Indústria Cultural” deixando de lado a abordagem como categoria analítica. No entanto, este não pode deixar de ser lembrado como um material referencial para o processo de institucionalização da disciplina escolar de Sociologia no Ensino Médio, principalmente por trazer, inclusive, pistas didáticas e políticas relevantes para o trabalho da/o professor/a que inserirá os debates de gênero em todos os temas estruturantes das referidas diretrizes, num trabalho crítico, contextualizado, criativo e bem fundamentado em sala de aula.

#### 2.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (2013)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs (2013) são fruto da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 1998. As mudanças encontradas na reformulação deste documento se dão principalmente nos aspectos legais, modificando assim o organograma interno do Ministério da Educação e Cultura.

Foram repassados e reorganizados vários pontos do documento anterior. No entanto, há um reforço no propósito de uma política educacional que possa oferecer as/aos educandas/os uma formação humana e profissional sólida. Nelas estão estabelecidos princípios teóricos e metodológicos dos quais o/a educador/a pode se valer em sua prática nas salas de aula.

De modo que as estruturas não se alteraram em grande medida com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e seu papel continua sendo norteador de todo o sistema educacional brasileiro para esta modalidade de ensino, que engloba Educação Infantil; Ensino Fundamental (de 09 anos); Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação do Campo; Educação Especial e Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar de Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância; Educação Escolar Quilombola; Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação em Direitos Humanos; e Educação Ambiental. Trata-se de um dos documentos mais completos no que tange ao respeito às diversidades, estruturado a partir das associações científicas e dos fóruns coletivos instituídos, mas, sobretudo, das propostas advindas da força e da mobilização de vários movimentos sociais organizados.

[...] há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos.

Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, DCNs Educação Básica, 2013, p. 14).

Além de tecer tais críticas, como demonstrado no excerto acima, sobre os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores como “meros papéis” e “roteiros”, dizendo que a qualidade da educação não se estabelece por decreto, as DCNs da Educação Básica de 2013 avançam na direção de reconhecer a importância da visibilidade no currículo de grupos historicamente excluídos.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade [...] (BRASIL, DCNs Educação Básica, 2013, p. 16).

Nas Referências conceituais, as DCNs (2013) citam o artigo 1º da Constituição Federal de 1988, que trata dos “princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”, dizendo;

Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, DCNs Educação Básica, 2013, p. 16 e 17).

Em direção à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Parecer nº 07/2010, de 07/04/2010, já deixava claro a inserção direta das questões de gênero;

[...] a natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico (Parecer nº 07/2010, p.44). Grifo nosso

Mas há de se registrar que o documento oficial das DCNs (2013) vai além. Trazem uma concepção de currículo a partir dos direitos de aprendizagem, que valoriza a formação humana na perspectiva histórica, política e contextualizada nos direitos humanos, passando a tratar a Educação Básica como direito universal, que deve primar pela liberdade e pela pluralidade como elementos basilares das Propostas Político Pedagógicas. Essa concepção supera a ideia da Educação como formadora de “habilidades e competências”.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, DCNs Educação Básica, 2013, p. 17).

Entendendo as/os alunas/os como sujeitos de aprendizagem, nas DCNs da Educação Básica (2013, p. 23), o currículo é, por consequência, “um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante [...] refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA e SILVA, 1994)”. Significa afirmar, neste documento, que “toda política curricular é uma política cultural”, pois o currículo é

[...] fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, DCNs Educação Básica, 2013, p. 24).

Na concepção das DCNs Educação Básica (2013) a escola acolhedora e inclusiva, precisa “assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos”. Esses cidadãos são conceituados como pessoas múltiplas, de diferentes condições, compreendidas em suas heterogeneidades. Inclusive, registra-se as condições de gênero;

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. A escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros [...] (BRASIL, DCNs Educação Básica, 2013, p. 25).

Sobre a Organização da Educação Básica, o documento fala do “respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários”, pensado como “um princípio orientador de toda a ação educativa” (DCNs Educação Básica, 2013, p. 35). E, nesse sentido, mais uma vez, especifica a diversidade de gênero.

É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, DCNs Educação Básica, 2013, p. 35).

Em suma, não se trata de um documento que traz uma lista de temas e subtemas estruturadores como os PCNs+ (2002) e nem de conteúdos estruturantes como as DCEs/PR (2008), mas da manifestação de uma política curricular que demarca claramente, em diferentes momentos, a importância de se trabalhar gênero na Educação Básica como um todo, conceito este entendido nas suas múltiplas dimensões de identidades, diversidades e desigualdades. Mais do que listar gênero como um conteúdo, as DCNs da Educação Básica (2013) o consideram na sua

concepção de sujeito de aprendizagem, sujeito heterogêneo e diverso este que precisa ser respeitado em seus direitos de aprendizagem, dentro de uma abordagem de currículo que considere diferenças na perspectiva da superação das desigualdades.

#### 2.1.5 Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)

Assim como os parâmetros e as diretrizes (nacionais ou estaduais), os planos de educação sinalizam importantes etapas de sistematização e materialização das políticas curriculares no Brasil.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), mesmo com a assinatura pela então presidenta Dilma Rousseff, este perdeu seu caráter combativo quando lhe foram retirados os conteúdos de identidade/diversidade/desigualdade de gênero e sexualidade, o que desencadeou um ciclo de retiradas desses conceitos também dos planos elaborados pelos estados e municípios.

O que existiu por trás dessa questão vai além de uma disputa política. Trata-se de uma luta entre as bancadas religiosas e conservadoras *versus* os movimentos sociais e associações científicas que defendiam que a inclusão dessas abordagens seriam uma forma de combater a desigualdade de gênero e as visões religiosas e patriarcais do conceito de família.

O PNE (Plano Nacional de Educação) encontra-se no Congresso Nacional desde 2010 e anuncia uma série de metas para o setor educacional: desde a educação infantil à pós-graduação. Nas próximas semanas acontece a jornada conclusiva do texto: depois de ser analisado pela Câmara e Senado, ele retornou aos deputados, que podem apenas aceitar o texto proposto pelos senadores ou reaver a redação aprovada pela Câmara em 2012. A questão de gênero - cujo tema principal visa combater duramente as práticas preconceituosas e discriminatórias iniciadas na infância - é o grande alvo de toda polêmica que envolve o Plano Nacional de Educação, já que obriga educadores a discutir com os alunos a equidade de gênero, seja qual for. O problema é que muitos religiosos protestam e defendem duramente a exclusão deste trecho que - para eles - é apenas um "detalhe" que contradiz sua moral. Infelizmente, o sistema de ensino brasileiro ainda cultua - mesmo que de forma inconsciente - toda uma carga de discriminação histórica que existe na sociedade contra as mulheres

e - desta forma - o preconceito, desigualdade e machismo são reproduzidos (BIANCHINI, 2014, s/p<sup>4</sup>).

O formato dos arranjos familiares vem se alterando com o passar das gerações e essa noção deve ser trabalhada em sala de aula para garantir os direitos de todos os sujeitos, entendidos em suas múltiplas identidades e diversidades. Sem dúvida, se o PNE (2014-2024) tivesse mantido os conteúdos de gênero, teríamos mais bases legais para proteger o exercício dos direitos educacionais das crianças, adolescentes e jovens de pais homossexuais, de famílias matriarcais e demais arranjos homoafetivos e que tantas vezes não têm espaço na sala de aula e nem mesmo nas políticas curriculares.

Apesar de todos os protestos advindos de vários movimentos sociais organizados, de educadores e, principalmente, de pesquisadores que defendiam a necessidade de se trabalhar o tema “gênero” em sala de aula (na Educação Básica e no Ensino Superior) para diminuir a opressão do patriarcado, a retirada deste conteúdo do PNE (2014-2014) teve grande aceitação por parte da sociedade civil, e, sobretudo, religiosa.

#### 2.1.6 Plano Estadual de Educação do Paraná – PEE/PR (2015-2025)

O Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025) foi publicado em 24 de junho de 2015, como Lei nº 18.492. Possui 20 Metas e cada uma delas suas específicas estratégias. O documento teve a participação dos seguintes órgãos e entidades: APIESP – Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público; CEE – Conselho Estadual de Educação; FEE-PR – Fórum Estadual de Educação do Paraná; Feapaes – Federação das Apaes do Estado do Paraná; Seed – Secretaria de Estado da Educação; Seti – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Sinepe – Sindicato das Escolas Particulares do Paraná; UFPR – Universidade Federal do Paraná; Institutos Federais de Educação; Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação; entre outras.

Assim como o PNE (2014-2024), o PEE/PR (2015-2025) sofreu a pressão dos movimentos conservadores, como o movimento da Escola Sem Partido, que

---

<sup>4</sup> Texto “Inclusão da igualdade de gênero no Plano Nacional de Educação” de Alice Bianchini. Disponível em <<https://professoraalice.jusbrasil.com.br/artigos/121814529/inclusao-da-igualdade-de-genero-no-plano-nacional-de-educacao>> Acessado em 20/10/2016 às 23:14 h.

conseguiu impedir a inserção das categorias: diversidade de gênero, identidade de gênero, desigualdade de gênero, assim como a denominação da população LGBTTT.

Prova dessa exclusão pode ser demonstrada quando analisamos as disparidades entre duas versões do PEE/PR. Trata-se do documento elaborado pelas entidades e órgãos acima nominados e enviado para o Executivo e da versão final, reorganizado pela SEED/PR após as conferências regionais/estadual e tornada Lei nº 18.492 em junho de 2014.

Citaremos alguns exemplos da exclusão desse conteúdo e desse grupo social LGBTTT na última versão do PEE/PR. Dentro da Meta 01 que trata de “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, todas as crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano”, tínhamos no PEE/PR encaminhado ao executivo a seguinte redação na Estratégia 1.3: “Propiciar, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, por meio das IES, a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, bem como o aprimoramento da formação para a diversidade étnica, questões de gênero e socioculturais, dentre outras expressas em legislações vigentes, respeitando as especificidades da faixa etária”.

A Lei nº 18.492 em junho de 2014, trouxe a redação da estratégia modificada, inserindo no lugar de “questões de gênero” a frase “educação que efetive o respeito entre homens e mulheres”, como pode ser comprovado abaixo:

Propiciar, em regime de colaboração entre União, Estados e municípios, por meio das IES, a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, instrumentalizando-os para desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, bem como aprimoramento da formação para a diversidade étnica sobre questões culturais, ambientais, combate à discriminação, ao preconceito e à violência, bem como a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, respeitando as especificidades da faixa etária (PEE/PR, Meta 1, Estratégia 1.3). Grifo Nosso

Há um reconhecimento das desigualdades entre homens e mulheres, porém, há uma redução do alcance da meta, pois, ao se enunciar “a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres” reforça-se o padrão cisheteronormativo, baseado no binarismo entre feminino e masculino. Ao mesmo tempo, dificulta a inclusão de

grupos LGBTT quando se ocultam as questões de gênero e identidades de gênero, ou não se especifica o enfrentamento à lesbofobia, à homofobia, à bifobia, e à transfobia.

Na Meta 2, “Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano”, tínhamos a seguinte redação da Estratégia 2.21 na primeira versão do PEE/PR: “Assegurar que a Educação das Relações Étnico-raciais, a Educação das Relações de Gênero e Sexualidade, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, os Planos Nacional e Estadual de Cidadania e Direitos Humanos LGBT e o Plano Estadual de Políticas para Mulheres sejam contemplados nos currículos, nos Projetos Político-pedagógicos, nos Planos de Ações da Educação Básica, com fortalecimento de estruturas institucionais de acompanhamento”.

No lugar de “Relações de Gênero” surgiu a frase “a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres” e no lugar de “ Sexualidade Direitos Humanos LGBT” aparece “direitos humanos, e o plano estadual de política para mulheres sejam contemplados nos currículos”, como pode ser visualizado a seguir:

Assegurar que a educação das relações étnico-raciais, a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena, e dos ciganos, os planos nacional e estadual de cidadania, direitos humanos, e o plano estadual de política para mulheres sejam contemplados nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ações da educação básica, com o fortalecimento de estruturas institucionais de acompanhamento, respeitando as especificidades da faixa etária (PEE/PR, Meta 2, Estratégia 2.21). Grifo Nosso

No que diz respeito a Meta 7 “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o Ideb”, a Estratégia 7.22 assim dizia “fomentar políticas de combate à violência escolar, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para a detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, étnico-racial e todas as demais formas de violência, favorecendo a adoção das providências

adequadas a promover mecanismos de resolução pacífica dos conflitos”. Percebe-se que esta Estratégia trazia o termo “violência doméstica e sexual”. Essa foi uma das poucas expressões que se mantiveram na Lei nº 18.492, após muita luta de alguns agentes das IES/PR, dos sindicatos, sob pressão dos movimentos sociais LGBTTT.

Porém, na mesma meta, outras estratégias foram explicitamente alteradas no que tange às questões de gênero. É o exemplo da Estratégia 7.31 “Promover o acesso, a permanência e as condições igualitárias de aprendizagem aos sujeitos, respeitando a orientação sexual e a identidade de gênero, bem como a articulação entre as temáticas e conteúdos no currículo da Educação Básica”.

Os termos “orientação sexual e a identidade de gênero” foram retirados do texto da Lei nº 18.492 e a frase tomou outra direção “ Promover o fortalecimento de ações da rede de proteção nas escolas para atuar no enfrentamento das formas associadas de exclusão e violações de direitos de crianças e adolescentes” (PEE/PR, Meta 07, Estratégia 7.31).

A mesma coisa ocorreu, dentro da mesma meta, na Estratégia 7.35, que assim constava na primeira versão do documento “Produzir e distribuir materiais pedagógicos que promovam igualdade de direitos e afirmação da diversidade, contemplando a realidade das populações negra, LGBT, do campo, cigana e em situação de itinerância, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades”.

A representação da população LGBTTT foi excluída da Lei nº 18.492, ficando desse modo a redação da Estratégia 7.35: “Estabelecer mecanismos de monitoramento dos casos de evasão, abandono, reprovação e aprovação por conselho de classe, nas situações de discriminação, preconceito e violência, conforme disposto no Plano Nacional de Educação”.

O mesmo problema ocorreu na Estratégia 7.37: “Estabelecer mecanismos de monitoramento dos casos de evasão, abandono, reprovação e aprovação por conselho de classe nas situações de preconceito e discriminação aos povos (ciganos), sujeitos do campo, povos indígenas, população negra, LGBTTT, relações de gênero, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades”. Acrescente-se aqui uma situação de maior complexidade. Esta estratégia, que passou a configurar estratégia 7.38, não só excluiu a população LGBTTT, como inseriu a frase “desenvolvimento de programas sociais voltados ao fortalecimento da relação das famílias com a educação de seus filhos”, como pode ser visto na passagem:

Estabelecer políticas públicas, em parceria com as demais Secretarias de Estado, para o desenvolvimento de programas sociais voltados ao fortalecimento da relação das famílias com a educação de seus filhos, visando a melhoria da qualidade da educação (PEE/PR, Meta 07, Estratégia 7.37). Grifo Nosso

No que tange à Meta 11, ou seja, “Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e expansão no segmento público”, podemos perceber essas mudanças na Estratégia 11.12.

Na primeira versão do documento, enviado para o Executivo, constava “Reduzir as desigualdades étnico-raciais, de gênero e regionais no acesso e permanência na Educação Profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”.

Vê-se que no lugar de “desigualdades de gênero” surge o termo “fomentar o respeito entre homens e mulheres”, como apresentado a seguir:

Reduzir as desigualdades étnico-raciais, regionais, fomentar o respeito entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (PEE/PR, Meta 11, Estratégia 11.12). Grifo Nosso

Na Meta 12: “Articular, com a União, a elevação da taxa bruta de matrícula no Ensino Superior para 55% e a taxa líquida para 35% da população de 18 a 24 anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público de Ensino Superior do Paraná” tivemos esta situação na Estratégia 12.6, que assim registrava no documento inicial “Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a reduzir as desigualdades, oportunizando o acesso e permanência, no Ensino Superior, de estudantes egressos da escola pública, da população negra, LGBT, quilombola, cigana, do campo, indígena e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico”.

No lugar da representação da população LGBTTT, surge apenas a categoria “mulheres”.

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a reduzir as desigualdades, oportunizando o acesso e permanência, no Ensino Superior, de estudantes egressos da escola pública, mulheres, população negra, quilombola, cigana, do campo, indígena e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico” (PEE/PR, Meta 12, Estratégia 12.6). Grifo Nosso

A Meta 15 diz “Garantir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, e o art. 62-A da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que 88 todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

Dentro dessa meta, a Estratégia 15.11 dizia na primeira versão do documento “Fortalecer, em regime de colaboração entre União, Estado, municípios e IES, a formação inicial dos profissionais de instituições de Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, promovendo a educação sobre as relações étnico-raciais, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e cigana, sobre a educação das relações de gênero e diversidade sexual, sobre os direitos humanos e a Educação do Campo”.

A Lei nº 18.492 tratou de retirar “relações de gênero e diversidade sexual” da Estratégia 15.11 e colocar “educação que efetive o respeito entre homens e mulheres”.

Fortalecer, em regime de colaboração entre União, Estado, municípios e IES (preferencialmente públicas), a formação inicial e continuada dos profissionais de instituições de Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, promovendo a educação sobre as relações étnico-raciais, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e cigana, sobre a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, sobre os direitos humanos, a Educação do Campo e Meio Ambiente (PEE/PR, Meta 15, Estratégia 15.11). Grifo Nosso

Há uma diferença significativa entre “relações de gênero e diversidade sexual” e “educação que efetive o respeito entre homens e mulheres”. Podemos dizer que uma educação preocupada com as relações de gênero e a diversidade sexual

possui a capacidade de promover o respeito entre homens e mulheres, porém, uma educação para o respeito entre homens e mulheres não inclui a construção do respeito para com a comunidade LGBTT.

As demandas de gênero para uma educação inclusiva provêm de vários grupos de mulheres cis-heterossexuais, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros, travestis, assexuais, não-binários etc, e nos parece que nos planos de educação somente as demandas dos grupos não-normativos foram invisibilizadas.

### 2.1.7 Resolução CNE/CP N° 02/2015: Formação Inicial e Continuada

No contexto desse debate sobre os principais documentos educacionais oficiais que tratam das questões de gênero, surgem recentemente as Novas Diretrizes Nacionais das Licenciaturas, ou seja, a Resolução nº CNE/CP 02/2015 que institui uma mudança fundamental para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada das/dos profissionais da educação de todo o país.

No capítulo V, art.13, a Resolução CNE/CP 02/2015 prevê a garantia de conteúdos específicos nos currículos de formação inicial de professoras/es que explicitam claramente as dimensões de inclusão, de tolerância, os fundamentos baseados nos direitos humanos e no respeito às diversidades.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Resolução CNE/CP nº 02/2015, p. 10). Grifo Nosso

Entendemos estes doze novos conteúdos ou componentes curriculares, presentes nas quatro dimensões das diretrizes, como frutos das reivindicações histórico-políticas de diferentes movimentos sociais organizados no Brasil. Portanto, espera-se que com a implantação destes conteúdos os cursos sejam desafiados a redefinirem a formação inicial e continuada de professoras/es, de modo a garantir

em suas propostas pedagógicas a pluralidade de saberes, imprescindíveis à formação humana, ética, crítica e profissionalmente comprometida de suas/seus egressas/os.

Essa mudança traz avanços para as discussões das questões socioambientais, diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade, religiosidade e direitos humanos. A Resolução nº CNE/CP 02/2015 coloca como necessária a discussão sobre diversidade sexual e de gênero em todas as áreas do conhecimento, a partir da instituição de disciplinas obrigatórias ou pela inserção desses conteúdos nas ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação em Licenciatura de todo o Brasil.

Cabe ressaltar que os próprios “considerandos” deste documento já trazem menções importantes no que diz respeito a uma concepção de educação inclusiva e democrática. Essa parte que geralmente abre os textos oficiais demarca a diretriz que fundamenta as direções dos documentos, as concepções que querem ser defendidas pelos agentes que os organizaram, por isso a relevância de destacá-los aqui:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (Resolução nº CNE/CP 02/2015, p. 01). Grifo Nosso

O documento traz uma concepção de docência, compreendida em seu aspecto político-educacional. Ao afirmar que se trata de um processo intencional e metódico, baseado em valores éticos, políticos e estéticos, deixa claro que a docência não se configura como um ato de neutralidade, como insistem em dizer os adeptos do Movimento “Escola sem Partido”.

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos

inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Resolução nº CNE/CP 02/2015, p. 02). Grifo Nosso

Outro avanço encontra-se na definição de currículo, entendido como aquele que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando.

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (Resolução nº CNE/CP 02/2015, p. 02). Grifo Nosso

Outro dado importante diz respeito a “educação em e para os direitos humanos”, que aproxima este documento das DCNs da Educação Básica de 2013:

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº CNE/CP 02/2015, p. 02).

As Novas Diretrizes das Licenciaturas avançam no sentido de que ao se incluírem os doze conteúdos das diversidades para formação inicial e continuada contribuem para que as/os docentes possam abordá-los com propriedade na Educação Básica, ao mesmo tempo em que contribuem para uma Educação mais inclusiva e democrática.

#### 2.1.8 Traçando Interfaces Entre os Documentos Analisados

Tem-se como papel fundamental da Sociologia promover a capacitação para o exercício da cidadania, logo cidadãos críticos e conscientes, que tenham consciência das desigualdades vivenciadas por mulheres, grupos LGBTT e demais minorias sociais. Sobretudo, articulando o debate das desigualdades de gênero como fenômenos sociais, observando as especificidades históricas e as

características de cada tipo de desigualdade, já que a perpetuação desses fenômenos se dá por razões objetivas, políticas, ideológicas, econômicas, culturais, em suma, por razões humanas.

Em relação aos temas a serem trabalhados em sala de aula no Ensino Médio, os documentos analisados trazem dois eixos: conteúdos transversais e conteúdos estruturantes. Os primeiros, tratados pelos PCNs, perpassam as discussões de todas as disciplinas escolares. No segundo grupo, onde se enquadram as DCEs - Sociologia do Paraná, estão os conteúdos que definem as especificidades de cada disciplina.

Porém, tanto na proposta de transversalidade dos PCNs para o Ensino Fundamental quanto dos PCNs do Ensino Médio não é possível perceber claramente sua efetivação. Pois, o tema transversal pode ser dissolvido em várias disciplinas, como também um/uma docente pode deixar a responsabilidade para o/a outro/a, e poucas/os, ou até mesmo nenhum/a docente, trabalharem o tema. Uma alternativa seria as/os docentes trabalharem de maneira integrada na escola e todas/os se responsabilizarem pelo debate sobre as questões de gênero, cada um na sua área de conhecimento, contribuindo com o aprofundamento da especificidade do olhar de sua disciplina. Do mesmo modo que a discussão dos direitos humanos e da cidadania, gênero pode ser trabalhado também como tema transversal, abordado por todo o conjunto das disciplinas do Ensino Médio, se fôssemos aqui aplicar os PCNs do Ensino Médio.

Mas aí voltamos novamente àquela questão já debatida anteriormente, e nos deparamos com as dificuldades se de pensar em temas a serem trabalhados transversalmente, em que não sendo tarefa de nenhuma disciplina específica, podem acabar por não ser discutidos com as/os educandas/os, deixando uma lacuna em sua formação.

Trabalhar questões de gênero em um currículo baseado em habilidades e competências se torna um desafio, pois pode se dar de forma apenas utilitária, como ocorre na abordagem de orientação sexual dos PCNs (1998 e 2000). Os documentos trazem a noção de orientação sexual vinculada a Biologia, enfatizando o conhecimento do corpo e a prevenção de doenças em detrimento da problematização das questões de gênero em suas diferentes nuances. Sobre a concepção de habilidades e competências, Flávio Sarandy discorre:

[...] se criticou – corretamente, a meu ver – sua fundamentação na “pedagogia das competências”, sua adequação acrítica à visão de educação orientada à qualificação profissional e à preparação para o ingresso no mercado de trabalho (SARANDY, 2009, p.62).

O que se dá de forma diferente nas propostas que se baseiam em direitos de aprendizagem, como as DCNs (2013) e as Novas Diretrizes das Licenciaturas – Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois o foco aqui é a/o aluna/o enquanto cidadã/ão e sujeito de direitos. Neste sentido, a/o educanda/o tem o direito de receber uma formação humana integral para não só interagir em sociedade, mas, sobretudo, para poder cobrar o exercício de seus direitos fundamentais.

Aprofundar os conhecimentos das/dos docentes e das/dos futuras/os educadoras/es sobre diversidade sexual e de gênero se faz necessário para garantir nas universidades e nas escolas o trabalho pedagógico que prime pelo respeito aos direitos humanos, numa perspectiva inclusiva de educação. Portanto, justifica-se discussão das diferentes dimensões das diversidades e das diferenças culturais e sociais no campo da educação, mas há de se enfatizar que este debate precisa, conseqüentemente, vir acompanhado das reflexões e das práticas políticas coletivas para a necessária redução das desigualdades sociais.

Por isso as DCEs de Sociologia do Paraná (2008) avançam teoricamente e metodologicamente em relação às questões de gênero se compararmos este documento com os PCNs do Ensino Médio (2000 e 2002), mesmo com o fato de tais diretrizes estaduais não darem a devida importância ao gênero como abordagem ou conteúdo estruturador do currículo. A perspectiva de gênero é abrangente e pode ser trabalhada no interior de qualquer um dos conteúdos estruturantes das DCEs de Sociologia do Paraná (2008), devido suas interfaces com as instituições sociais, com a cultura e a identidade, com a desigualdade social no sistema capitalista, com as relações de poder e ideologia, com o mundo do trabalho e também com os movimentos sociais. Porém, como este debate ainda é invisibilizado nos currículos de formação docente, há de se investir significativamente em cursos de formação continuada, tratando dos conteúdos de gênero, para que as/os profissionais da educação consigam traçar tais interfaces entre os conteúdos.

Do mesmo modo, as OCNs (2004) avançam no sentido de trazer pressupostos metodológicos para a desconstrução das verdades cristalizadas através do estranhamento e da desnaturalização e as Diretrizes Curriculares da

Educação Básica de 2013 também mostram-se avançadas ao enfatizar, por diversas vezes, as condições, as diversidades e as desigualdades de gênero na concepção dos sujeitos e dos direitos de aprendizagem que devem nortear a elaboração dos currículos. Cabe agora às/aos docentes, conhecedores de todos estes importantes documentos que embasam a elaboração das Propostas Político Pedagógicas das escolas e dos seus planejamentos diários, fazer com que as questões de gênero se constituam como eixos articuladores em suas práticas pedagógicas cotidianas.

## 2.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Neste momento do trabalho, torna-se relevante perpassar, mesmo que rapidamente, pelo debate da perspectiva de gênero e de sexualidade nos livros didáticos públicos de Sociologia, pelo fato desses recursos também se configurarem sistematizações chave que materializam as políticas curriculares para o Ensino Médio. De antemão, hipotetizamos que a invisibilidade desses conteúdos ou sua quase que ignorada referência nesses materiais tem relação com essas mesmas lacunas nos principais documentos oficiais analisados.

Certamente, uma das ferramentas mais significativas de auxílio no trabalho docente é o livro didático, no entanto, nem sempre houve livro didático público de Sociologia oferecido pelo Estado. Por conseguinte, muitas/os professoras/es da disciplina, ao longo dos anos de trabalho vem adotando a estratégia de produzirem seus próprios materiais pedagógicos, o que é positivo já que o livro não pode ser o único recurso utilizado.

Os livros de Sociologia foram incluídos pela primeira vez no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2012-2014, quando foram aprovadas duas obras *Sociologia para o Ensino Médio* e *Tempos modernos, Tempos de Sociologia*. As atualizações dessas duas obras foram para o PNLD 2015-2017 juntamente com outras quatro obras *Sociologia*, *Sociologia Hoje*, *Sociologia em Movimento*, *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Atualmente temos seis (6) livros que estão sendo utilizados no Brasil a partir das recomendações do PNLD. Cada escola opta pelo seu material, de acordo com as avaliações das/dos professoras/es da disciplina.

Os livros *Sociologia para o Ensino Médio*, *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia*, *Sociologia* e *Sociologia Hoje* não trabalham gênero/sexualidade como categoria de análise, tampouco trazem autoras feministas e contribuições dos estudos de gênero. É o que afirma a reflexão de Samira do Prado Silva:

O livro didático é, por vezes, reprodutor do status vigente, mas também pode ser responsável por questionar e transformar posições sociais. Ele tem a capacidade de contribuir para a diversidade cultural, sendo um instrumento de valorização da pluralidade, embora notemos, muitas vezes, a manutenção dos preconceitos e o “silenciamento” das diferenças culturais, sociais, geracionais, étnicas, de gênero, entre outras (SILVA, 2016, p. 94).

Como nas palavras de Silva, os livros em questão reproduzem desigualdades e por outro lado as desconstruem. A perspectiva de gênero não foi adotada, ou seja, não perpassa os livros, e não se utiliza a linguagem não-sexista. Mas, apesar da ausência da perspectiva de gênero e de não articularem gênero/sexualidade enquanto categoria, estas quatro obras (*Sociologia para o Ensino Médio*, *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia*, *Sociologia* e *Sociologia Hoje*) fazem algumas menções, ainda que seja como tema, tratando de conteúdos como instituição familiar, trabalho e indústria cultural.

Já os livros “*Sociologia para Jovens do Século XXI*” e “*Sociologia em Movimento*” possuem capítulos específicos sobre gênero/sexualidade. O livro “*Sociologia para Jovens do Século XXI*” apresenta 22 capítulos distribuídos em três unidades e na Unidade 3 intitulada “*Relações Sociais Contemporâneas*” se encontra o Capítulo 18º “*Gênero e sexualidade no mundo de hoje*”. Esta seção discute sexo/gênero; sexualidade; papéis de gênero e a questão LGBT. A bibliografia utilizada/citada passa pelos estudos do comportamento sexual de Alfred Kinsey realizado nos anos 1940, Simone de Beauvoir, Bell Hooks, Michel Foucault, e Joan Scott.

A obra apresenta uma introdução que incita os leitores e as leitoras a pensarem sobre as relações dos gêneros e das diversas derivações do conceito de sexo sob a perspectiva antropológica. Na sequência, os autores desse livro apresentam a definição da ideia de sexo desvinculada do gênero, desenvolvendo também um debate acerca das manifestações da sexualidade. Aproveitando a linha de pensamento das relações de gênero, o livro didático explora os papéis sociais de homens e mulheres para criticar a dominação masculina e a ideologia machista, apontando as reivindicações do movimento feminista contra a opressão, discriminação e a violência

doméstica e sexual, sempre utilizando exemplos do cotidiano e também do contexto brasileiro. Ao fim do capítulo sobre gênero e sexualidade os autores irão falar sobre a diversidade sexual e o fortalecimento do movimento LGBT com as medidas que lhes garantem direitos sociais básicos e as ações na luta contra o preconceito homofóbico que gera ódio, violência e mortes (CHAGAS, 2017, p. 72).

O livro “*Sociologia em Movimento*” apresenta 15 capítulos distribuídos em unidades e na Unidade 6 “*A Vida nas Cidades do Século XXI – Questões Centrais de uma Sociedade em Construção*” se encontra o Capítulo 14 “*Gênero e Sexualidade*”. O capítulo discute gênero/sexualidade; gênero, poder e comportamento; violência contra a mulher, movimentos sociais e diversidade sexual; gênero e política no jornalismo. Mobilizou-se a obra de Freud, Simone de Beauvoir, Parsons, Angela Davis, Michel Foucault, Judith Butler, e das brasileiras Cristina Bruschini, Elizabeth Souza Lobo e Flávia Biroli.

[...] A perspectiva da igreja e da família como instituições que definem os papéis de gênero também é explorada como crítica a cultura patriarcal que julga anormal as relações que não são baseadas na união entre um homem e uma mulher. Para finalizar esse capítulo, a obra ainda conta com a exposição da participação dos movimentos sociais onde as mulheres e os grupos LGBT lutam por visibilidade e direitos sociais, além da violência e discriminação direcionada a esses indivíduos. [...] A crítica à discriminação e a violência destinada aos LGBTs e as mulheres também fortalece a reflexão, para que os estudantes possam pensar como pequenos atos de preconceito podem gerar uma ideologia de ódio e intolerância (CHAGAS, 2017, p. 72).

Ambas as obras optaram por tratar gênero/sexualidade como tema e utilizaram a perspectiva de gênero somente nestes capítulos específicos. Há críticas quanto a essa opção, já que o ideal segundo as estudiosas como Guacira Louro, por exemplo, é que as interseccionalidades de gênero/sexualidade e raça/etnia perpassem todos os livros didáticos (assim como as aulas) de todas as disciplinas, de forma parecida com a proposta dos temas transversais.

Essas obras inserem em meio a seus conteúdos uma reflexão exclusiva sobre gênero e sexualidade, pois tratam essas temáticas como qualquer outro problema social importante observado pelas Ciências Sociais [...]. A obra “*Sociologia em Movimento*” expõe muitas referências para embasar o debate acerca desses temas e o livro “*Sociologia para Jovens do Século XXI*” demonstra mais exemplos da realidade dos indivíduos para incitar essa reflexão [...].

que podemos concluir é que ao identificar nesses livros alguns conceitos e termos que condizem com o debate acerca do gênero e da sexualidade, o leitor e a leitora podem compreender melhor o significado das orientações sexuais, das identidades de gênero, da desigualdade histórica da mulher e das formas de discriminação e violência que esses grupos sofrem, pois apenas citar que essa diversidade existe acompanhada de formas de preconceito não desenvolve um senso crítico e reflexivo que enriqueça essa discussão (CHAGAS, 2017, p. 80).

O livro “*Sociologia em Movimento*” aprofundou os conceitos de sexo, gênero e identidade de gênero, com ênfase nos aspectos culturais, e, também trouxe maior número de autores para o debate. Já o livro “*Sociologia para Jovens do Século XXI*” aprofundou pouco os conceitos, focando apenas na reflexão sobre gênero. Ainda, apresentou inconsistência na definição de transexual, pois apresentou o termo vinculado à noção de orientação sexual, o que pode ser explicado pela não utilização da obra de Judith Butler, por exemplo, autora referência quando se fala em identidade de gênero e performance de gênero.

Os dois livros abordaram os principais conceitos e os temas proeminentes como desigualdade de gênero, violência doméstica, desigualdade salarial, divisão sexual do trabalho e dominação. Também tenderam a concentrar as reflexões em torno das desigualdades entre mulheres e homens, reservando pouco espaço para as discussões referentes aos grupos LGBTT e de identidades não-binárias.

Quando as questões de gênero e de sexualidade são associadas com um trabalho crítico e mediador na Sociologia, por meio dessas obras, podem ajudar tanto os jovens quanto os profissionais da educação a entenderem que qualquer ato de preconceito gera violências inestimáveis para os gays, as lésbicas, os/as transexuais e transgêneros, ainda tão excluídos de determinados espaços sociais por serem julgados como anormais [...] (CHAGAS, 2017, p. 82).

Houve avanços. As relações de gênero ganharam espaço nos livros didáticos de Sociologia, em comparação com o PNL 2012, e

Essa maior inserção de um triênio do programa para o outro, nos permite sugerir que, diante de nossa análise, essa mudança está relacionada a múltiplos fatores, com especial atenção a uma seleção e avaliação mais rígida dos livros didáticos e em consonância com os requisitos dos editais de convocação das obras, uma maior preocupação com as perspectivas de análise não canônicas e em ascensão nas Ciências Sociais, como as teorias feministas e os estudos de gênero, os documentos diretivos das secretarias do governo federal, e a sociedade civil organizada (SILVA, 2016, p. 178).

Tendo em vista que as questões de gênero/sexualidade estão postas em discussão em nossa sociedade, um livro didático inclusivo e que respeite as diferenças pode ser

um instrumento facilitador do trabalho pedagógico, no sentido de dar 'voz' às muitas e diversas concepções silenciadas nos discursos e nas imagens destes livros, concepções sobre vida, sobre sociedade, sobre cultura, sobre formas alternativas de se posicionar frente ao mundo, sobre valores e ideais diversos, enfim, de se apropriar criticamente das informações contidas nos livros didáticos tornando-as parte de um discurso ressignificado, embasado por uma linguagem crítica e que possa conduzir a ações que possam promover mudanças significativas (SILVA; CARVALHO, 2004, p. 10).

Os livros didáticos públicos de Sociologia são uma conquista valiosa como parte do processo de institucionalização dessa disciplina no currículo do Ensino Médio. Ao mesmo tempo contribuem para ampliar os materiais didáticos que trazem os debates sobre gênero, importantes para a formação das/os adolescentes e jovens.

O debate acerca da inserção dos conteúdos de gênero e de sexualidade nos livros didáticos se acentua quando sabemos que tais conteúdos ainda não são rotineiramente inseridos nos cursos de formação inicial e continuada das/os professoras/es. Se no curso de graduação não receberam formação aprofundada sobre gênero, como podem contribuir com a elaboração de materiais didáticos que contemplem tal categoria social na formação das juventudes do Ensino Médio? Dizemos isso porque boa parte das/os elaboradoras/es de materiais didáticos, a exemplo dos livros públicos, é constituída por professoras/es universitárias/os e/ou por docentes que atuam no Ensino Médio, graduadas/os na área de Ciências Sociais. Além do prejuízo na elaboração dos materiais, há ainda o risco deste conteúdo não chegar até as/os estudantes nas escolas.

[...] o processo de ensino e de aprendizagem de Sociologia [...] necessita urgentemente desse debate para construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade e trabalhe para desconstruir toda discriminação dentro dos perímetros da escola. Analisar essas ferramentas educativas como o livro didático é um grande passo para compreender como essas questões incluídas ou excluídas chegam num primeiro plano nas mãos dos estudantes dentro da sala de aula (CHAGAS, 2017, p. 15).

Em outras palavras, significa afirmar que a perspectiva de gênero não está consolidada nos cursos de Licenciatura de Ciências Sociais e nem nos materiais didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, e há o risco de não chegar até as salas de aula para integrar a formação das/os estudantes nas escolas.

### 2.3 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO HOJE

A Medida Provisória nº 746 de 2016 - MP do Ensino Médio, aprovada tanto pelo Congresso Nacional, quanto pelo Senado Federal, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996. A medida impactou na alteração da Lei nº 11.494 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

A reforma manteve nos três anos do currículo do Ensino Médio apenas a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Segundo o texto, a partir da metade do 2º ano do Ensino Médio, reduzem-se as horas dos conteúdos comuns e as/os estudantes podem optar pela área de maior interesse e/ou afinidade para o cumprimento das demais horas, podendo ainda optar pelo ensino técnico e profissional.

O texto estabelece o aumento de 800 (oitocentas) horas para 1400 (mil e quatrocentas) horas anuais fazendo com que esta etapa da escolarização seja cursada em dois períodos, manhã e tarde, tornando-se, portanto, integral no prazo de cinco anos, a contar de março de 2017. O Artigo 13 da Medida Provisória, dizia:

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola (BRASIL, Medida Provisória nº 746/2016, p. 10).

Agora, já como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, este documento altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei 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, diz sobre a carga horária do Ensino Médio:

Art. 24. § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

A PEC nº 55 (antiga PEC nº 241) que estabelece o congelamento do teto dos gastos públicos por vinte anos inviabiliza a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para a realização da transição para o Ensino Médio Integral seriam necessários altos investimentos na educação, como contratação de professoras/es e mudança na estrutura das escolas para abarcar uma significativa quantidade de estudantes simultaneamente. Neste contexto, torna-se difícil compreender como o Artigo 13 da nova lei será cumprido;

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II metas quantitativas; III cronograma de execução físico financeira; IV previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Em relação às disciplinas de Sociologia e de Filosofia, as críticas ficam mais evidentes quando não se respeitou os fóruns de especialistas para debater os impactos da Reforma do Ensino Médio, ou seja, pesquisadoras/es da área de Ciências Sociais não foram convidadas/os para participar de discussões até então.

Aliás, pesquisadoras/es e professoras/es de nenhuma especialidade foram ouvidas/os.

Sendo assim, do mesmo modo que ocorreu com Educação Física, Arte e Filosofia, podemos observar a descontinuidade da Sociologia como disciplina do currículo obrigatório do Ensino Médio. Novamente sua presença torna-se incerta nestas longas trajetórias de intermitência. Sua situação fica pior do que estava quando era garantida apenas pelo Artigo 36 da LDB/1996 como “conteúdos de Sociologia”. Nesta Reforma, ela aparece como “estudos e práticas”, ainda a depender do que se estabelecerá na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que ainda não foi publicada.

Art. 35 A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

A disciplina sofre sérios retrocessos, podendo ser desenvolvida agora como temas transversais.

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 26... [...] § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

O Senador Pedro Chaves, relator da matéria no Congresso Nacional, tem a seguinte opinião sobre essa questão:

O relator também se disse favorável à retirada de Filosofia e Sociologia como disciplinas do currículo obrigatório. “Não sou a favor de que as disciplinas sejam retiradas da grade, mas que sejam incluídas como conteúdos transversais” Ele sugere que Filosofia e Sociologia sejam abordadas nas aulas de História, assim como a disciplina de Artes poderia ser estudada junto com Literatura. Chaves promete fazer “amplo debate” (BONFIM, 2016, s/p<sup>5</sup>).

---

<sup>5</sup> Artigo de Isabela Bonfim intitulado “*Relator defende retirar matérias como Filosofia e Sociologia do Ensino Médio*” publicado no site do jornal Estadão em 22 out de 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relator-defende-retirar-materias-como-filosofia-e-sociologia-do-ensino-medio,10000083657>> Acesso em 07/11/2016 às 17:48 h.

Podemos então concluir que essa Medida Provisória, agora Lei nº 13.415, traz sérias complicações para a formação das juventudes e poderá ter consequências graves no futuro. Sem contar que a simples junção da Sociologia e da Filosofia com as demais “Ciências Humanas e suas Tecnologias” faz com que conteúdos centrais sejam abordados de maneira rápida e sem a profundidade que se exige, prejudicando a formação das/os estudantes.

Ademais, em um exemplo local, as/os estudantes do município de Londrina e demais regiões que pretendem entrar na Universidade Estadual de Londrina, podem enfrentar sérias dificuldades porque vários de seus cursos pretendidos adotam a Sociologia como conteúdo específico para ingresso no Processo Seletivo Vestibular. O não aprofundamento em alguns temas deixará mais difícil tal ingresso. Sendo assim, observamos que a Lei nº 13.415 traz danos irreparáveis para alunos e alunas do ensino público brasileiro.

A situação das disciplinas de História e de Geografia tornou-se ainda mais delicada. Tais disciplinas não são nem mencionadas na Lei nº 13.415, desconsiderando-se totalmente estes saberes tradicionais e historicamente presentes no currículo do Ensino Médio brasileiro.

Outro ponto preocupante centra-se no que a Lei nº 13.415 chama de “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino”, desprezando os cursos de licenciatura e atacando frontalmente a regulamentação do trabalho docente, alcançado após tantas lutas dos profissionais da educação.

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 61.... IV profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

A presença de profissionais sem formação pedagógica específica atuando no Ensino Médio Técnico e Profissional pode diminuir a qualidade do ensino, devido a falta de bagagem teórico-metodológica e de vivência nos campos de estágio curricular obrigatório e supervisionado, exigências dos cursos de Licenciatura que existem justamente para embasar didaticamente a formação inicial de docentes.

A exigência do Curso de Licenciatura é mencionada apenas no Artigo 62, quando trata da formação de docentes para atuar na Educação Básica.

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

A indefinição quanto à publicação da BNCC para o Ensino Médio torna precária a condição da Sociologia e das demais disciplinas da área das Ciências Humanas na nova lei. Mesmo que ela conseguisse alguns espaços na parte diversificada dos currículos, tal dimensão também depende dos conteúdos que serão priorizados na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 35A. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Sabendo o que ocorreu com o PNE (2014-2024) e com o PEE/PR (2015-2015), não tecemos grandes expectativas com os destinos da abordagem de gênero, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Dificilmente a terceira versão do documento, que já ignorou a participação dos profissionais da educação e recrutou técnicos para sua finalização, dará relevância para conteúdos que valorizem a diversidade e as diferenças, na perspectiva de superação das desigualdades. Pelo contrário, o documento que a enaltece, ou seja, a Lei nº 13.415, ignora a multiplicidade e a heterogeneidade das vozes, dos pensamentos e das ações dos sujeitos de aprendizagem.

### **3 GÊNERO E SEXUALIDADE SOB A ÓTICA DAS/DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE LONDRINA E DE ROLÂNDIA - PARANÁ**

Neste capítulo buscamos compreender a autopercepção sobre gênero e sexualidade das/dos mil quinhentos e quarenta e seis (1546) estudantes do Ensino Médio que responderam ao questionário de novembro de 2015 a março de 2016, nas oito (08) escolas públicas localizadas nos municípios de Londrina e Rolândia, vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Londrina - NRE/Londrina e parceiras do Projeto de Pesquisa em Ensino LENPES - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia. São essas as instituições participantes:

- Colégio Estadual Benjamim Constant
- Colégio Estadual do Distrito de Maravilha
- Colégio Estadual Heber Soares Vargas
- Colégio Estadual José Anchieta
- Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva - Rolândia
- Colégio Estadual Rina Francovik
- Colégio Estadual Vani Ruiz
- Instituto Federal do Paraná - IFPR

As/os estudantes responderam um questionário (**ANEXO 01**) com 104 (cento e quatro) questões fechadas e abertas. A aplicação foi realizada por professoras/es de Sociologia (e um docente de Filosofia) das escolas públicas de Ensino Médio, todos egressos da Universidade Estadual de Londrina e colaboradores do LENPES. Nestes espaços foram coletados a quantidade de dados empíricos que manuseamos sociologicamente para esta dissertação: Colégio Estadual Benjamim Constant, com 167 estudantes; Colégio Estadual do Distrito de Maravilha, com 44 estudantes; Colégio Estadual Heber Soares Vargas, com 50 estudantes; Colégio Estadual José Anchieta, com 217 estudantes; Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva de Rolândia, com 398 estudantes; Colégio Estadual Rina Francovik, com 38 estudantes; Colégio Estadual Vani Ruiz, com 48 estudantes; e Instituto Federal do Paraná (IFPR), com 176 estudantes, o que totaliza 1138 questionários. Tivemos

ainda 213 questionários onde as/os estudantes não especificaram as escolas, 150 estudantes não completaram o questionário e 45 estudantes que marcaram escolas diferentes das 08 escolas selecionadas para a análise, o que totaliza 1546 questionários aplicados.

Deste total, 74,43% dos questionários foram aplicados ao ensino regular, 13,04% de ensino integrado/técnico e 4,66% de EJA, sendo que 7,88% não especificaram. Subdivididos ainda em 35,63% aplicados na 1ª série do Ensino Médio, 30,22% na 2ª série, 29,65% na 3ª série e 2,62% na 4ª série. A porcentagem dos que não indicaram série foi de 1,88%. Desta amostra, tivemos ainda 914 questionários aplicados no matutino, 139 no vespertino e 296 no noturno, ou seja, foi possível abranger, a partir desta amostra, os três turnos em que o Ensino Médio é oferecido na região de Londrina (CORRÊA, 2016, p. 71).

Estas cento e quatro questões foram analisadas pelo professor Cristiano Pinheiro Corrêa na dissertação de Mestrado “Múltiplos olhares dos estudantes do Ensino Médio de Londrina e Rolândia/PR: uma caracterização sociológica”, defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais no segundo semestre de 2016. Seu estudo objetivou ampliar a compreensão, por meio da análise sociológica, das caracterizações que descrevem as juventudes na sua relação com a escola pública, projetadas sobre diferentes fenômenos sociais, a partir das questões elaboradas no Projeto de Pesquisa: “Juventudes no Ensino Médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina”, com o apoio institucional do OBEDUC (Observatório da Educação das Ciências Sociais) de Ciências Sociais, do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e, sobretudo, do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), todos alocados no Departamento de Ciências Sociais da UEL - Universidade Estadual de Londrina.

Mas pela própria metodologia adotada, este não se aprofundou nas questões sobre gênero e sexualidade tratadas na pesquisa do LENPES. No caso de nossa dissertação foram priorizadas as análises das questões acerca de várias dimensões que fazem interfaces com gênero, tais como: papéis de gênero, sexualidade, orientação sexual, cisheteronormatividade, homoafetividade, homofobia, machismo, transfobia, dentre outras formas de discriminação e intolerância.

Dos achados de pesquisa analisados por Cristiano Pinheiro Corrêa, tomaremos rapidamente algumas questões sobre o perfil dessas/es estudantes, nos apoiando na síntese de dados detalhados por este especialmente no capítulo “Leitura e análise dos resultados da pesquisa: as características socioeconômicas e socioculturais das juventudes em oito escolas de Ensino Médio”.

Sobre a autodeclaração de raça/cor, vimos que a quantidade de estudantes que se autodeclararam brancos se destacou. Do montante total, 7,88% se autodeclararam pretos, 36,68% se autodeclararam pardos e 44,27% se autodeclararam brancos. As/os alunas/os que se autodeclararam amarelos somaram 4,80% e indígenas somou apenas 1%. Destes, 1,36% destacaram a resposta “outro” e 4,01% não responderam à pergunta (Pesquisa LENPES: 1ª fase nov/2015 a mar/2016).

Acerca das caracterizações familiares das juventudes da pesquisa, percebeu-se que apenas 4,08% das/dos estudantes afirmaram ter filhos, isto é, 57 estudantes de um total de 1396, sendo que 51 não responderam. “Dentre os que responderam sim, a maioria é mulher e estuda no noturno, embora a amostragem nos revelou 08 adolescentes mulheres mães no matutino, sendo que duas se autodefiniram como casadas e apenas 01 adolescente homem afirma ser pai” (CORRÊA, 2016).

Destacamos também que 78,94% dos estudantes dizem frequentar alguma religião, contra 15,33% que disseram não ter religião, sendo que 5,73% não responderam. Dentre os que responderam sim, verificamos a predominância da religião católica, ou seja, a soma dos que indicaram católica apostólica romana mais católica apostólica brasileira totaliza 53,45% das respostas o que corresponde a 589 estudantes. Em seguida vêm as religiões de matrizes evangélicas, com maior expressividade para: Evangélica de missão – igreja Assembleia de Deus, com 8,08% ou 89 estudantes. Evangélica de missão – igreja Evangélica Presbiteriana, com 4,26% ou 47 estudantes. Evangélica de origem pentecostal – igreja Congregação Cristã do Brasil, com 4,08% ou 45 estudantes e evangélica de missão – igreja evangélica Batista, com 3,81% ou 42 estudantes (CORRÊA, 2016, p. 80).

A respeito da escolaridade da mãe obtivemos uma amostragem em percentuais, assim organizadas: Não alfabetizada 2.47%; Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série) 6.80%; Primário completo (até a antiga 4ª. Série) 8.89%; Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série) 10.24%; Fundamental completo (até a antiga 8ª série) 8.82%; Ensino Médio incompleto

12.03%; Ensino Médio completo, 21.52%; Ensino Técnico incompleto 0.45%; Ensino Técnico completo 2.62%; Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação) 2.54%; Ensino Superior completo (faculdade/graduação) 7.70%; Pós-graduação completa 5.53%; Não sei 4.78% e Sem resposta 5.61% (CORRÊA, 2016).

Dentre todas/os as/os pesquisadas/os, 18,31% das/dos alunas/os disseram que esta mãe não trabalha fora de casa e 14,50% indicaram que a mãe já trabalhou e não trabalha mais. Quanto à formalidade do trabalho da mãe, as/os estudantes nos trouxeram o dado de que 59,64% delas possuem registro de trabalho formal, 16,74% não o possuem e 11,51 já possuíram, 12,11% não responderam.

Os dados acerca das mães são bem semelhantes quando vemos a escolarização do pai: Não alfabetizado 2.62%; Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série) 6.50%; Primário completo (até a antiga 4ª. Série) 8.15%; Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série) 10.99%; Fundamental completo (até a antiga 8ª série) 8.22%; Ensino Médio incompleto 11.29%; Ensino Médio completo 20.33%; Ensino Técnico incompleto 0.52%; Ensino Técnico completo, 2.62%; Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação) 2.17%; Ensino Superior completo (faculdade/graduação) 6.50%; Pós-Graduação completa 3.44%; Não sei 7.40% e Sem resposta 9.27% (CORRÊA, 2016).

Os percentuais relacionados ao trabalho do pai demonstraram que 73,99% dos pais trabalham fora de casa, ao passo que 5,23% não trabalham fora de casa e 5,23% já trabalharam e não trabalha mais. Deste total, 15,55% não responderam [...] Quanto à sua formalidade profissional, obtivemos um percentual de 58,89% que possuem registro em carteira, 12,48% não possuem, 10,31% não possui, mas já possuiu e 18,31% não responderam (CORRÊA, 2016, p. 84).

Acerca das percepções das/dos jovens estudantes sobre os fenômenos sociais, perguntamos: **“Que outros assuntos, fora as tarefas da escola, você mais discute em casa?”** Eles podiam escolher até três assuntos, dentre as 17 opções elencadas no questionário. As respostas foram assim dispostas: trabalho: 40,58%; educação 38,19%; religião 33,56%; internet 32,21%; saúde 28,03%; amigos/vizinhos/parentes 27,28%; esporte 27,06%; política 24,07%; drogas 22,94%; novelas/TV 20,55%; comportamento 20,48%; consumo 18,39%; sexualidade 18,31%; fumo e bebidas 15,62%; preconceito/discriminação 13,30%; moda 10,16%; meio ambiente 7,62%; outros 6,28%; e nenhum 4,33%.

Dentre as/os estudantes que participaram da pesquisa descobrimos que 25,64% delas/es trabalhavam no momento que responderam o questionário, contra 59,85% que disseram não trabalharem. Dentre todos, 6,54% afirmaram que já trabalharam e 3,98% estão desempregados. Também interrogamos as/os estudantes se já desistiram dos estudos. Apenas 6,32% disseram já terem desistido dos estudos, sendo que deste universo 1,54% não respondeu. Isto é, 92,14% das/dos estudantes pesquisados disseram não terem desistido dos estudos ao longo do seu percurso escolar (Pesquisa LENPES: 1ª fase nov/2015 a mar/2016).

Destas/es estudantes que já desistiram dos estudos, 26,83% afirmaram terem desistido na 2ª série do Ensino Médio, 21,95% na 1ª série do Ensino Médio e 13,41% na 8ª série do Ensino Fundamental. Dentre os motivos descritos no campo porquê se repetem as justificativas ligadas ao trabalho, gravidez, faltas e maturidade, etc. Destaca-se que o assunto “gravidez” foi apontado em respostas para explicar o motivo que fez as estudantes desistirem dos estudos.

Perguntamos às/aos alunas/o **“Sua família te estimula a continuar os estudos?”** 95,69% responderam sim, 2,39% responderam não e 1,93% que não respondeu. Interrogamos também se pensaram ou não em cursar um curso profissionalizante, 629 estudantes disseram não ter interesse, contra 463 que relataram pretender cursar um curso profissionalizante, 206 ou 15,87% não responderam.

Para a pergunta **“Você quer fazer um curso superior (faculdade, graduação)”** 80,43% das/dos estudantes mostraram interesse de cursar o Ensino Superior, 11,33% responderam negativamente e 8,24% não responderam. Das/os 1044 estudantes que responderam sim, questionamos, **“Qual curso superior você gostaria de fazer?”** algumas/alguns estudantes descreveram mais de um curso que gostariam de cursar e outros não expressaram suas intenções (Pesquisa LENPES: 1ª fase nov/2015 a mar/2016).

Na questão **“Já pensou em ser professor”** 63,33% das/dos estudantes responderam que não, 4,31% não responderam e 32,36% indicaram positivamente a possibilidade de tornarem-se docentes. O curso mais citado pelas/os estudantes foi a graduação em “Educação Física”. Foi também representativa a indicação pelo Curso de Pedagogia. Na pergunta **“Entre os problemas a seguir, assinale aqueles que, de alguma maneira, te atrapalha a se concentrar nas aulas e que existe em**

**seu colégio**” com dezoito alternativas previamente estabelecidas, obtivemos os seguintes percentuais:

Barulho da sala 49.15%, Cansaço 35.44%, Concentração 34.75%, Fome 21.26%, Sua turma 20.49%, Timidez 19.80%, Estrutura física (ventilador barulhento, Lousa, Sol) 14.87%, Visão 14.18%, Relacionamento com professor(es) 10.17%, Tamanho da carteira 8.17%, O lugar que você senta na sala 7.24%, Algum problema familiar 6.39%, Algum problema psicológico 4.78%, Audição 3.47%, Relacionamento com pedagogo(a) ou diretor(a) 3.16%, Proximidade da sala da quadra 3.08%, Algum problema físico 1,16%, Violência doméstica 0.85% (CORRÊA, 2016, p. 91).

Perguntamos também os locais de preferência das/dos alunas/os na escola. A quadra foi o lugar de destaque. Da mesma forma que perguntamos às/aos estudantes, **“Quais horários [momentos] vocês mais e menos gostam na escola”** das/os 1188 ou 91,53% das/dos estudantes que responderam esta questão de forma descritiva, a maciça maioria assinalou: **“eu gosto mais do intervalo”**.

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho (DAYRELL, 1996, p. 17).

Sobre as questões de moradia das/dos estudantes, 66,37% afirmam morar em casa própria, 24,89% afirmam não morar em casa própria e 8,74% não responderam. Da mesma forma que 29,75% dizem ir a pé para a escola, 27,80% de ônibus, 15,84% de bicicleta e 12,03% de carro, 3,59% de moto, sendo que 1,72% não responderam (CORRÊA, 2016).

Do total, 14,42% das/dos estudantes pesquisadas/os afirmam já terem morado na zona rural, contra 75,11% que afirmam nunca terem morado. Destes, 10,46% não responderam. Assim como, as/os estudantes revelaram que 59,87% dos pais moraram na zona rural e 28,33% nunca moraram. Deste montante, 11,81% não responderam ou não sabem. Da mesma forma que, 79,97% das/dos estudantes confirmaram que seus avós são oriundos da zona rural, contra um índice de apenas

8,00% que afirmam que seus avós não vieram da zona rural. Desse total, 12,03% não responderam ou não sabem (CORRÊA, 2016).

“Na escolha de um amigo (no trabalho, na escola, etc.), o que você leva em consideração?”, nesta questão disponibilizamos 15 alternativas pré-estabelecidas, possibilitando as/aos estudantes do Ensino Médio, escolher até 03 opções, mais um campo “outros” (CORRÊA, 2016).

**Tabela 1– Critérios Para A Escolha De Amiga/O**

Na escolha de um amigo (no trabalho, na escola, etc.), o que você leva em consideração? [escolha 03 opções]		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Gosto musical (39SQ001)	368	28.35%
Jeito que a pessoa se veste (39SQ002)	91	7.01%
Cor da pele (39SQ003)	19	1.46%
Se mora perto (39SQ004)	178	13.71%
Religião (39SQ005)	80	6.16%
Sexo/gênero (39SQ006)	70	5.39%
Se usa o mesmo meio de transporte (39SQ007)	67	5.16%
Esportes que pratica (39SQ008)	185	14.25%
Interesses políticos/sociais (39SQ009)	155	11.94%
Idade (39SQ010)	227	17.49%
Situação financeira (39SQ011)	11	0.85%
Gostos diversos [por livros, jogos, filmes, séries, etc.] (39SQ012)	617	47.53%
Popularidade (39SQ013)	58	4.47%
Relação nas redes sociais da Internet (39SQ014)	132	10.17%
Porque é inteligente (39SQ015)	263	20.26%
Outros	268	20.65%

**Fonte:** Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

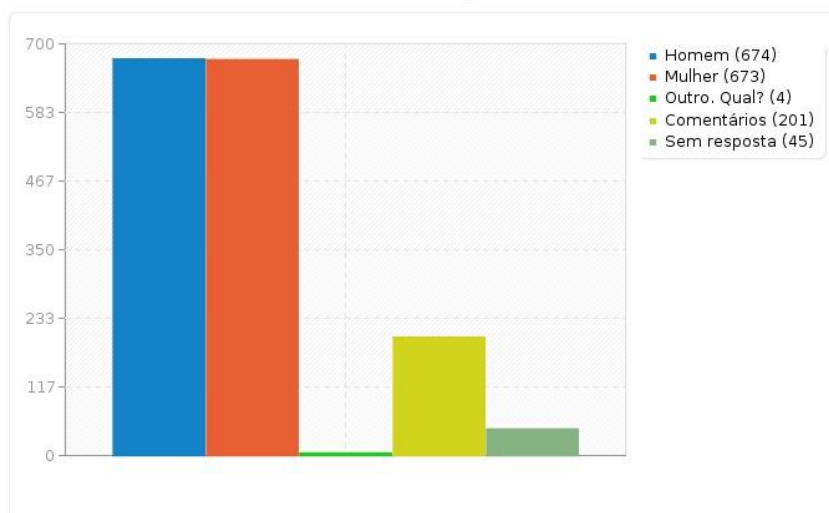
Pelos dados do LENPES, descobrimos ainda que 83,28% das/dos estudantes afirmam possuir acesso à *internet* em suas casas, contra 15,28% ou 191 estudantes relataram não ter acesso à *internet* em suas casas, 1,44% não responderam. Desses, apenas 2,48% dizem não acessar a internet, sendo que 0,96% não responderam, assim obtivemos um percentual de 96,56% das/dos estudantes que responderam sim. Do total de pesquisados, 24,69% alegam dedicar mais de 8 horas por dia para acessar conteúdos na internet, 11,02% dedicam de 06 a 08 horas, 16,98% de 04 a 06 horas, 17,73% de 02 a 04 horas, 13,09% de 01 a 02 horas, 6,13% menos de uma hora e 8,45% não acessam todos os dias.

A Pesquisa do LENPES também detectou que a maior parte das/dos estudantes, isto é, 60% indicam dormir de 06 a 08 horas. Ainda nesta mesma pesquisa do LENPES, 30% das/dos estudantes relataram já terem feito algum tipo de regime para emagrecer, 66,33% disseram que nunca fizeram e 3,68 não responderam (Pesquisa LENPES: 1ª fase nov/2015 a mar/2016).

Iniciando a interpretação dos dados que interessam diretamente às questões de gênero e que, por escolha metodológica, não foram problematizados detalhadamente por Cristiano Corrêa, lembramos que foi perguntado as/aos estudantes **“Você se identifica como:”** no intuito de conhecer quais são as formas através das quais esses se veem em relação às suas características físicas e genitais. Os números são representados da seguinte forma:

**Gráfico 1 – você se identifica como?**

Você se identifica como :			
Resposta		Contagem	Porcentagem
	Homem (A1)	674	48,28%
	Mulher (A2)	673	48,21%
	Outro. Qual? (A3)	4	0,29%
	Comentários	201	14,40%
	Sem resposta	45	3,22%



**Fonte:** Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

Pode-se observar um equilíbrio numérico entre os 674 (48,35%) estudantes que se autodeclararam homens e as 673 (48,28%) estudantes que se autodeclararam mulheres. Mas há ainda as/os 4 (0,29%) estudantes que assinalaram a opção **“Outro”**, e as/os 43 (3,08%) estudantes que não assinalaram nenhuma opção, evidenciando que essas pessoas não se identificam com características físicas e genitais tidas como femininas tampouco com as características físicas e genitais tidas como masculinas. Há de se considerar também que nem sempre a lacuna na resposta significa dúvida ou falta de identificação com uma das variáveis apresentadas.

Havia um campo aberto para comentários a ser preenchido segundo o desejo da/o estudante, dentre esses pudemos encontrar as seguintes respostas: *“porque eu*

*tenho órgão feminino*” da estudante de 16 anos do 2º ano B matutino do Colégio Estadual Villanueva; *“me identifico por causa das partes íntimas”* da estudante de 18 anos do 3º ano C matutino do C. E. Villanueva; *“porque eu menstruo”* da estudante de 18 anos do 3º ano A matutino do C. E. Villanueva; *“por que eu nasci mulher, do ponto de vista biológico”* da estudante de 18 anos do 3º ano B matutino (não registrou em qual colégio estuda); *“me considero mulher pois possuo uma vagina”* da estudante de 18 anos do 3º ano B matutino do C. E. Villanueva; *“sou mulher pq nasci mulher, com um órgão feminino”* da estudante de 18 anos do 3º ano B matutino do C. E. Villanueva; *“me identifico como tal, pois nasci com órgão genital feminino. E meus traços biológicos me definem mulher”* da estudante de 18 anos do 3º ano B matutino (não registrou em qual colégio estuda); *“nasci mulher e continuarei”* da estudante de 16 anos do 1º ano C matutino do Colégio Estadual Benjamim Constant; e *“porque tenho as partes genitais de uma menina”* da estudante de 18 anos do 3º ano B noturno do C. E. Villanueva, justificando a resposta **“Mulher”** dada anteriormente.

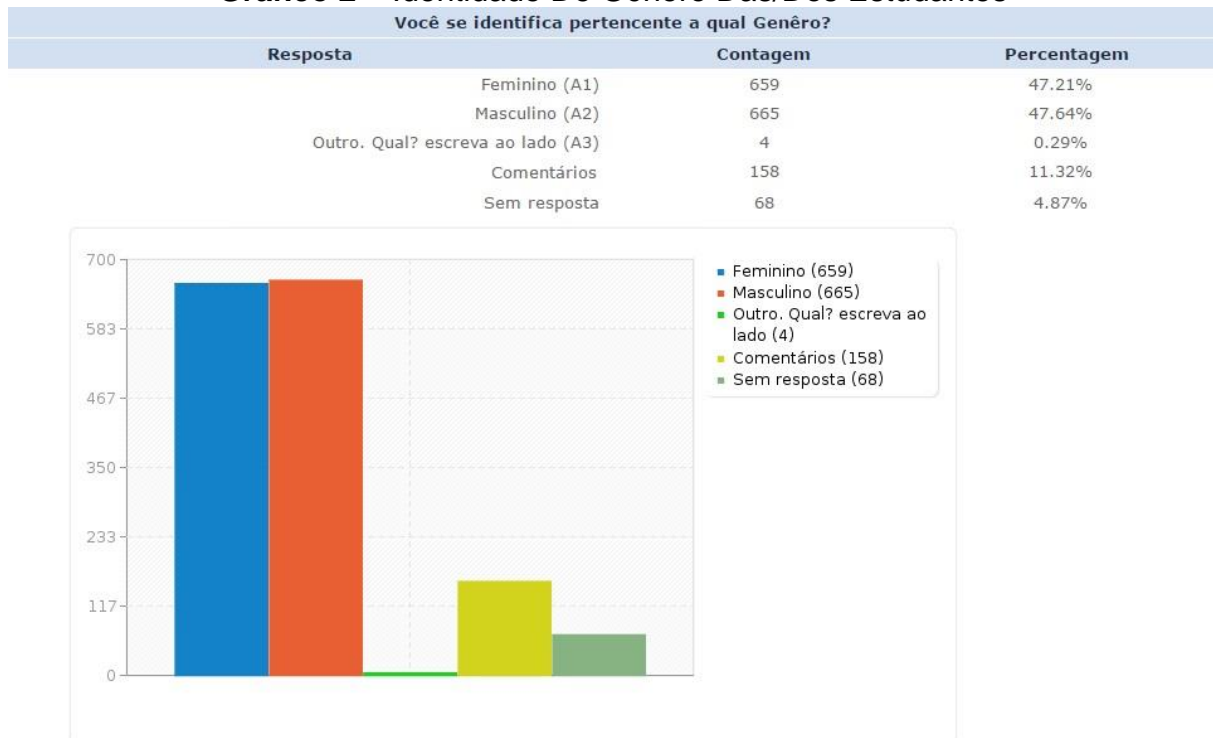
Também foram encontrados comentários como *“porque eu nasci homem”* do estudante de 18 anos do 3º ano B matutino do C. E. Villanueva; *“porque tenho penis”* do estudante de 19 anos do 3º ano C matutino do C. E. Villanueva; *“sou do sexo masculino”* do estudante de 17 anos do 2º ano B matutino do C. E. Villanueva; *“tenho o órgão sexual masculino”* do estudante do 3º ano C matutino do C. E. Villanueva (não registrou a idade); *“por causa dos órgãos reprodutor”* do estudante de 17 anos do 2º ano A matutino (não registrou em qual colégio estuda); *“sou homen poeque me identifico pelo meu orgao sexual”* do estudante do 2º ano A matutino do C. E. Villanueva (não registrou a idade); *“sou muito é macho”* do estudante de 18 anos do 1º ano B matutino do C. E. Benjamim Constant; *“sou homen por que naci assim”* do estudante de 17 anos do 2º ano A matutino (não registrou em qual colégio estuda) ; *“porque a natureza quis assim”* do estudante de 16 anos do 2º ano A do C. E. Villanueva; *“porque a natureza fez assim”* do estudante de 17 anos do 2º ano A do C. E. Villanueva; *“porque tenho órgãos genitais masculinos”* do estudante de 18 anos do 3º ano B matutino do C. E. Villanueva; *“característica biológica”* do estudante de 19 anos do 3º ano B do C. E. Villanueva; *“pelo minha identidade sexual”* do estudante de 16 anos do 1º ano B matutino (não registrou em qual colégio estuda), justificando a resposta **“Homem”** dada anteriormente.

Percebe-se maciça presença de referências biologizantes como a explicação mais utilizada nas repostas, evidenciando as percepções de suas identidades de gênero através de algo tido como naturalmente dado. A segunda explicação mais recorrente é ligada às religiosidades, por exemplo, “*Deus me fez assim*” foi a resposta do estudante de 16 anos do 1º ano A matutino (não registrou em qual colégio estuda), essa referência foi utilizada repetidamente pelas/os estudantes.

Encontrou-se ainda os comentários “*tenho cabelos longos*” e “*sou delicada e sinto atrações com homem*”, onde pode-se notar referências de características naturalizadas como características de todas as mulheres. As explicações socialmente construídas ajudam a corroborar as noções biológicas encontradas na maioria das respostas dos/as estudantes e reforçam os padrões gênero estabelecidos como os únicos formatos de gênero possíveis e aceitáveis.

Para compreender como as/os estudantes se percebem em relação a seus corpos e a forma com que se apresentam ao mundo foi apresentada a questão “**Você se identifica pertencente a qual gênero?**”, veja os dados obtidos:

**Gráfico 2 – Identidade De Gênero Das/Dos Estudantes**



**Fonte:** Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

Houve equilíbrio numérico entre as 659 (47,27%) estudantes que se auto-identificaram femininas e os 665 (47,70%) estudantes que se auto-identificaram masculinos. Apresentaram-se ainda estudantes que não se identificam completamente nem com a identidade de gênero feminina nem com a identidade de gênero masculina.

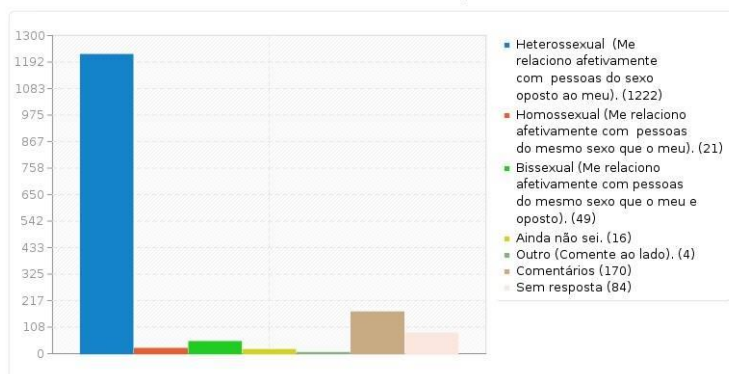
Na pesquisa, 4 (0,29%) estudantes marcaram a opção “**Outro**” e 66 (4,73%) estudantes não marcaram nenhuma das opções, compondo um total de 72 estudantes que, de forma genérica, não se encaixam no padrão binário de gênero feminino x masculino. Dizemos “de forma genérica” porque como falamos acima nem sempre deixar de responder à pergunta formulada pela pesquisa significa dúvida ou falta de identificação com uma das variáveis apresentadas.

As/os pessoas que não assinalaram nenhuma opção, podem indicar dúvida quanto a sua orientação sexual ou a não-compreensão da pergunta. Pode-se ainda pressupor que são pessoas que não se sentiram contempladas nas opções de preenchimento sugeridas no questionário.

Também foi perguntado as/aos estudantes “**Orientação sexual:**” no propósito de entender para quais identidades de gênero essas/es jovens direcionam seus desejos de relações afetivo-sexuais. As respostas foram assim apresentadas:

**Gráfico 3 – Orientação Sexual Das/Dos Estudantes**

Orientação sexual:		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Heterossexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do sexo oposto ao meu). (A1)	1222	87,54%
Homossexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do mesmo sexo que o meu). (A2)	21	1,50%
Bissexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do mesmo sexo que o meu e oposto). (A3)	49	3,51%
Ainda não sei. (A4)	16	1,15%
Outro (Comente ao lado). (A5)	4	0,29%
Comentários	170	12,18%
Sem resposta	84	6,02%



Fonte: Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

Segundo o **GRÁFICO 3**, 1222 (87,66%) das/os estudantes se auto-identificaram heterossexuais. Porém, há dados de pessoas que se auto-identificaram

com orientações sexuais diversas: “**Homossexual**” 21 (1,51%) estudantes; “**Bissexual**” 49 (3,52%) estudantes; “**Outro**” 4 (0,29%) estudantes. Um dado que nos chamou a atenção é que o número de estudantes que se identificam como bissexuais é mais que o dobro se compararmos com a quantidade de estudantes que se identificam como homossexuais.

Há ainda aquelas/es que não sabem sua orientação sexual, totalizando um montante de 16 (1,15%) estudantes. Dizer que não sabem como responder à pergunta ou que não sabem sua orientação sexual, nos possibilita repetir aqui a importância de tratarmos cientificamente essas questões em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio. Entre outras possibilidades, pode ser que faltam a estas/estes alunas/os um conhecimento mais aprofundado do que significam sexo, orientação sexual e identidade de gênero, por exemplo.

Em relação aos comentários, destacam-se os da estudante de 16 anos do 1º ano B matutino do Colégio Estadual José de Anchieta que assinalou a opção “**Outro**” e completou em seguida “*Pansexual (me relaciono com todos os gêneros, incluindo foras do binário "homem e mulher")*”; e os da estudante de 18 anos do 3º ano C matutino do Colégio Estadual Villanueva “*sou homossexual porque desde os 3 anos acho interessantes ficar com meninas*”. Essas afirmações demonstram que a noção de orientação sexual está presente e bem clara para estas jovens, conforme os estudos sobre identidade sexual e de gênero de Guacira Louro (2009), Joan Scott (1995), e Judith Butler (2009).

Pudemos encontrar bastante flexibilidade nas respostas das estudantes bissexuais: “*sinto atração por pessoas do mesmo sexo do meu e ao oposto também*”, “*Me relaciono afetivamente com pessoas do mesmo sexo que o meu e oposto*”, “*curto os dois*” “*até agora, me relaciono com pessoas do sexo oposto, mas não me prenderei a heranças culturais ou ideológicas para mudar de opção*”, “*gosto de experimentar coisas*”, “*porque sinto atração com os dois gêneros*”. Ressalta-se que somente pessoas que se autodeclararam de gênero feminino se identificaram como bissexuais.

Para refletir sobre esta resposta há de se lembrar que outro componente está inserido em nosso meio social: o machismo. Por conta da educação sexista e machista que os estudantes meninos recebem ao longo da vida, parece-lhes, ainda, complexo uma auto-identificação como bissexual ou homossexual.

Foram cruzadas as sequências de respostas de cada estudante para as questões “**Você se identifica como?**”, “**Você se identifica pertencente a qual gênero?**”, e “**Orientação sexual**” e os comentários referentes a cada uma delas, acredita-se que através desse procedimento pode-se compreender melhor as autopercepções sexuais e de gênero das/dos estudantes.

A estudante de 18 anos do 3º ano B matutino do Colégio Estadual Villanueva marcou a opção “**Mulher**” comentando “*sou mulher no ponto de vista biológico*”, se identifica pertencente ao gênero “**Feminino**” justificando que “*o gênero é cultural, isso não foi uma escolha fui moldada assim*”. Assinalou ainda opção “**Heterossexual**” explicando “*foi uma escolha minha*”.

A estudante de 18 anos do 3º ano B matutino do Colégio Estadual Villanueva marcou a opção “**Mulher**” e justificou “*sou mulher porque nasci mulher, com um órgão feminino*”, assinalou gênero “**Feminino**” explicando “*me considero feminina pela cultura em que fui criada, o que me tornei*”, e “**Heterossexual**” completando “*sou heterossexual porque sempre me relaciono com um sexo oposto ao meu, no caso homens*”.

A estudante de 18 anos do 3º ano B matutino (não registrou em qual colégio estuda) marcou a opção “**Mulher**” completando “*por que nasci com o sexo feminino*”, se identificou pertencente ao gênero “**Feminino**” e justificou dizendo que “*foi a escolha que fiz ao longo da vida passado através da minha cultura*”. Quanto à orientação sexual a estudante marcou a opção “**Heterossexual**” e disse em seguida “*pois a cultura que nasci me ensinou isso e eu não busquei outras escolhas sexuais*”.

O estudante de 19 anos do 3º ano B matutino do Colégio Estadual Villanueva assinalou a opção “**Homem**” e complementou dizendo ser sua “*característica biológica*”, marcou gênero “**Masculino**” explicando “*condição social na qual me encontro*”, e “**Heterossexual**” como sendo sua “*opção de relacionamento*”.

Pode-se observar que as falas destas/es estudantes para as três questões seguem o padrão cisgênero quanto a identidade de gênero – corpos que condizem com duas respectivas identidades de gênero – quanto ao gênero, onde as características biológicas e suas formas de se verem/se apresentarem para a sociedade apontam uma mesma direção; e o padrão heteronormativo quanto a

sexualidade prevalecendo a heterossexualidade – relações sociais afetivas-sexuais entre gêneros opostos e bem definidos.

Desta forma, as identidades destes sujeitos seguem o padrão político, social e cultural cisheteronormativo e são vistas com naturalidade no meio escolar, como sujeitos sociais “saudáveis”. Quaisquer manifestações que fujam destes padrões e papéis de gênero aceitáveis podem ser rechaçadas, porém,

as normas não se sustentam sozinhas, cabendo às diversas instituições sociais cuidar para que elas permaneçam em vigor na sociedade contemporânea. Para isso utilizam da rigidez e do conservadorismo. Dentre essas instituições, se destacam a família, a igreja, a escola e o trabalho. Para manter os padrões, a vida social nesses espaços, em geral, age de forma a alimentar a exclusão, os estigmas e os preconceitos, imprimindo incontáveis sofrimentos e dificuldades à trajetória de vida de todas as pessoas que manifestem sua sexualidade de forma diferente daquela que é tida como padrão (SOUZA; BENARDO, 2014, p. 162).

Desta forma, as identidades de gênero/sexualidades diversas são antes amadurecidas e questionadas, antes de serem expressadas, ou até mesmo jamais serem expressadas. Para externalizarem suas identidades de gênero/sexualidades, os indivíduos antes passaram por longos processos de auto-avaliação.

A/o estudante de 19 anos do 3º ano C matutino do C. E. Villanueva marcou a opção “**Mulher**”, deixando em branco o campo relativo a identidade de gênero, e justificou que possui “*um pouco de ambos*” indicando que se reconhece com características femininas e masculinas, ou seja, para esta/e jovem há maleabilidade das noções de feminino e masculino. Para orientação sexual a/o estudante disse “*ainda não sei*” e que “*não tive relações com ninguém, mas sinto atração por ambos*”, o que demonstra que suas noções de identidade de gênero e de orientação sexual podem ser maleáveis ou estar sendo questionadas, apesar de haver a polarização masculino X feminino.

A pesquisa identificou ainda estudantes que se auto-identificaram intersexuais por meio da expressão hermafrodita, um termo popularmente utilizado para designar os indivíduos que possuem formas corpóreas ditas femininas juntamente com as ditas masculinas, podendo englobar os genitais, os sistemas reprodutores e ainda os caracteres sexuais secundários, por exemplo, os pêlos.

A/o estudante de 18 anos do 3º ano B matutino do C. E. Benjamim Constant marcou a opção “**Outro**” para a questão “**Você se identifica como:**” e complementou dizendo ser “*hermafrodita*”, para a questão “**Você se identifica pertencente a qual gênero?**” a/o estudante marcou novamente a opção “**Outro**” deixando em branco o campo para comentários, e a orientação sexual “**Bissexual**”.

A/o estudante de 18 anos do 4º ano A matutino do Colégio Estadual Benjamim Constant também marcou a opção “**Outro**” para a questão “**Você se identifica como:**” complementando da mesma forma com a expressão “*hermafrodita*”, para a questão “**Você se identifica pertencente a qual gênero?**” esta/e estudante também assinalou “**Outro**” e comentou que é “trans”, e em seguida registrou “ainda não sei” para sua orientação sexual.

A intersexualidade congênita é um evento raro. E, ao analisar as respostas, houve o entendimento de que estas/es jovens são pessoas transgênero/transexuais tomando consciência corporal no processo de reconhecimento de suas identidades de gênero. A condição de intersexualidade é experimentada por pessoas transgênero/transexuais - que seus corpos e seu modo de se ver e se apresentar para a sociedade se encontram em desconformidade – especialmente durante a transição de gênero feminino para masculino, ou masculino para feminino.

Sendo assim, a presença de pessoas transgênero no ambiente escolar precisa ser incentivada e valorizada nas práticas docentes, pois esses grupos são os mais vulneráveis na população LGBTT e suscetíveis à evasão e às demais formas de “fracasso escolar”. De acordo com Souza e Bernardo as violências para com essas pessoas:

costumam se iniciar na família, desde tenra infância, com a vigilância e a punição para que se adaptem ao comportamento tido como ideal para o seu sexo anatômico. Contudo, essas dificuldades ganham uma dimensão ainda maior nos espaços da educação formal. Bento (2011) utiliza a expressão “Escola: espaço de reprodução do HeteroTerrorismo” (p. 554) para se referir à incapacidade da instituição em lidar com a pluralidade e as diferenças dos alunos, reproduzindo e mantendo o padrão machista e heteronormativo há séculos dominante na sociedade. Como consequência, gera grande sofrimento às pessoas que não correspondem à conduta e à aparência que são esperadas culturalmente para o seu sexo anatômico, fazendo com que se sintam demasiadamente pressionadas e desrespeitadas e, não raramente, impelindo-as a abandonarem os estudos (SOUZA; BENARDO, 2014, p 162).

Inúmeras situações cotidianas são desconfortáveis para as/os transgêneros, porém duas delas são mais significativas: a questão do nome que não representa sua identidade e o uso do banheiro que acaba causando situações de abuso, e;

o abandono escolar se torna, assim, uma forma de evitar os sofrimentos vivenciados na escola. No entanto, a escolaridade é um fator primordial para o acesso ao mercado de trabalho no contexto atual, mesmo quando as atividades exigem pouco esforço intelectual (BERNARDO, 2009). Assim, é possível supor que, no caso das transexuais, possa existir um círculo vicioso: o preconceito na infância prejudica sua formação e a falta de capacitação juntamente com a exclusão pelo preconceito sexual deixa-lhes poucas opções no mercado de trabalho. Elas sofrem, então, as consequências do duplo preconceito, primeiramente pela sua identidade de gênero 'não convencional' e, em seguida, pelo lugar ocupado (ou não ocupado) no mundo do trabalho (SOUZA; BENARDO, 2014, p 162-163).

Ainda tratando de identidades diversas, as/os estudantes não indicaram gênero, e também não se identificaram não-binários ou gênero fluído. Sendo assim, foram utilizados artigos femininos e masculinos em conjunto para contemplar as várias feminilidades e masculinidades e as várias identidades de gênero que se manifestam entre os polos homem X mulher.

As identidades são dinâmicas e, por vezes, as masculinidades e feminilidades se confundem e/ou se fundem nos indivíduos em maior ou menor medida. Isso faz parte do processo de formação das identidades, pois são inúmeros os elementos envolvidos não sendo possível determinar o resultado desta “receita”. Segundo Berenice Bento:

A questão central quando se discutem trânsitos identitários é desvincular as identidades de um ponto determinante. Hegemonicamente o gênero e a sexualidade se expressam unidos. As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades (BENTO, 2011, p. 552).

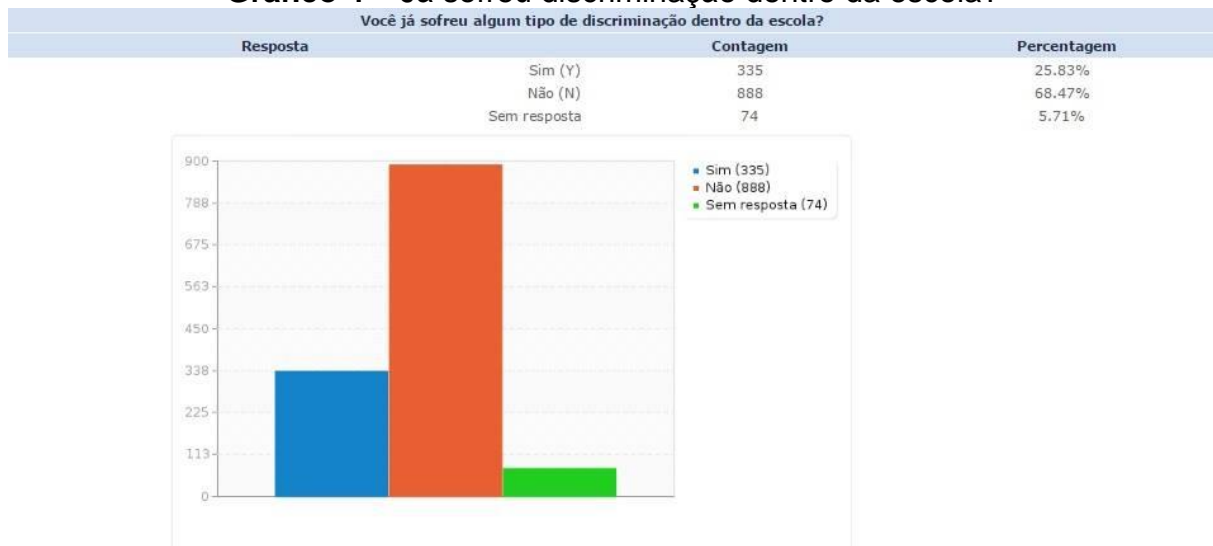
Ou seja, assim como a sociedade, a estrutura escolar é generificada, produz e reproduz padrões de gênero e as diversidades sexual e de gênero tem pouco espaço para manifestação, pois esse controle produtor é ajustado segundo o padrão cultural e político cishetenormativo.

O questionário contemplou ainda perguntas sobre a discriminação e suas diferentes variáveis. Afinal, quando pautamos o Ensino de Sociologia e o papel do/da professor/a no combate às desigualdades sociais, temos que levar em consideração, que;

a escola recebe uma população que sofre os efeitos perversos de uma sociedade em que as desigualdades sociais são alarmantes, pode-se imaginar o que se espera do professor: um sujeito cuja missão consiste em transformar jovens, muitas vezes do interior e das periferias, em geral vindos de comunidades e famílias carentes e com horizontes de expectativas bastante acanhados, em cidadãos com ideais cívicos e com habilidades cognitivas plenas (GRIN; ROCHA; MAIA, 2005, p. 104).

Sendo assim, o espaço escolar precisa ser compreendido enquanto lócus dinâmico onde as diversidades estão presentes e, por conseguinte, também estão presentes diferentes formas de violência exercida contra os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões sociais, por isso a relevância dos dados acerca da discriminação no âmbito escolar, capturados pela pesquisa do LENPES.

**Gráfico 4 – Já sofreu discriminação dentro da escola?**

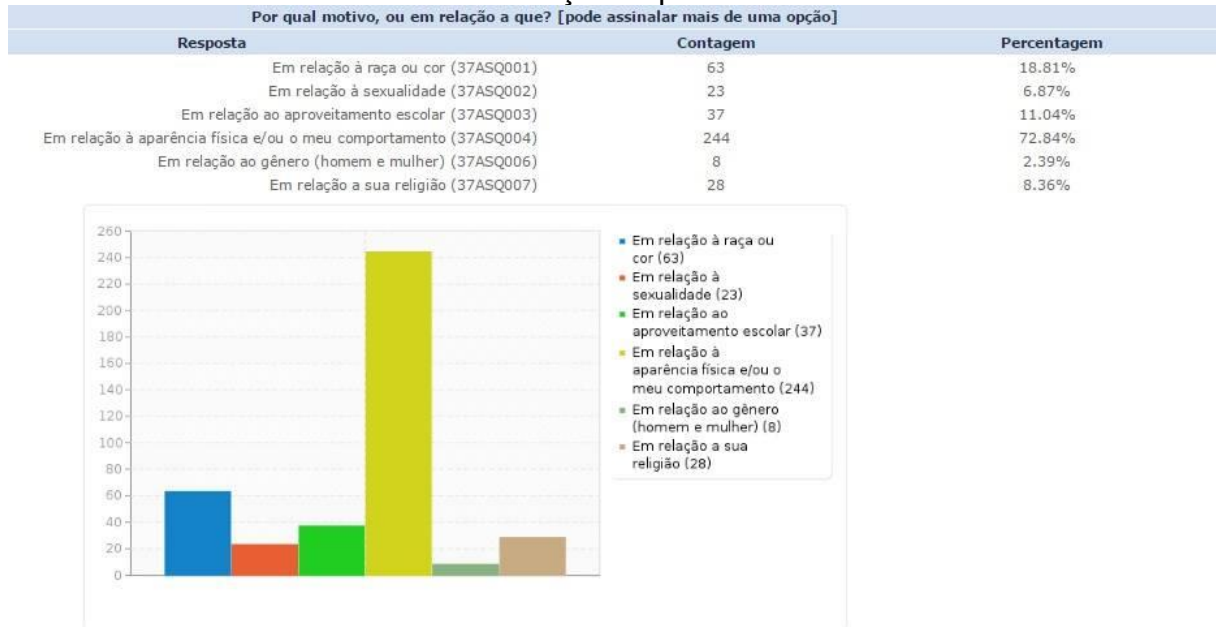


**Fonte:** Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

Mesmo que 888 pessoas tenham dito que não sofreram discriminação na escola, as/os 335 alunas/os que declararam já ter sofrido discriminação são quantidade expressiva para o montante dos pesquisados. Esse dado denuncia que precisamos tomar atitudes que diminuam tais índices no espaço escolar. Mesmo

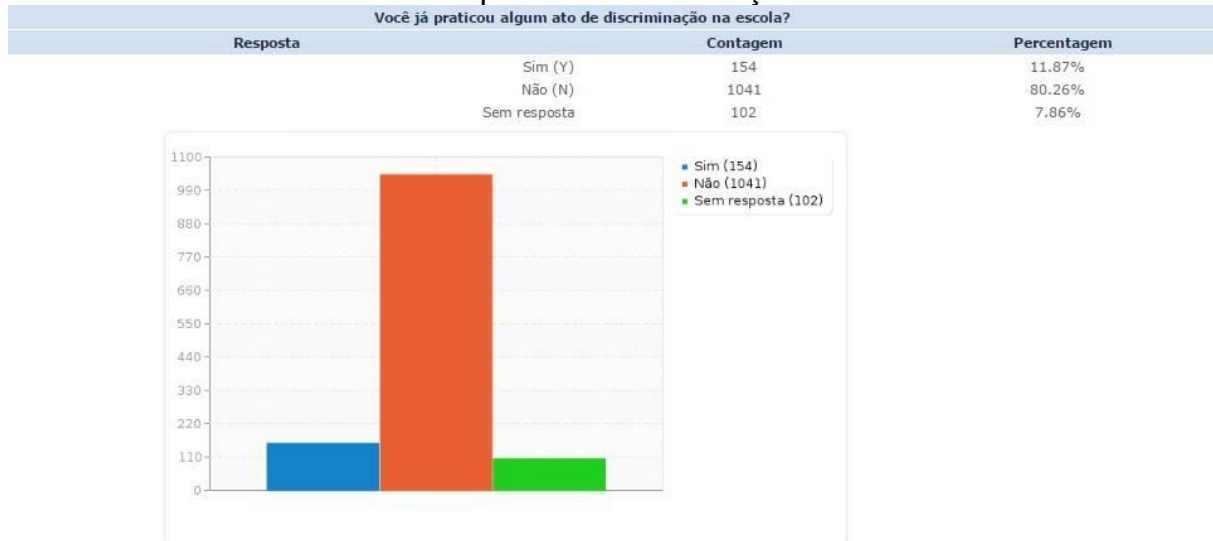
sem muitos detalhamentos, a pergunta efetuada na pesquisa já nos dá um panorama importante acerca das variáveis apresentadas.

**Gráfico 5 – Em relação a que foi discriminado?**



Fonte: Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

Para a questão **“Por qual motivo, ou em relação a que?”**, o maior número de respostas indicou já terem vivenciado a discriminação na escola, ou seja, 244 alunos e alunas, indica o motivo da aparência física e/ou comportamento. Pode-se entender que isso é reflexo da padronização social relativa à noção de beleza, esta que envolve os corpos, a origem étnica, as vestimentas, a condição econômica, as questões de gênero e orientação sexual.

**Gráfico 6 – Já praticou discriminação na escola?**

Fonte: Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

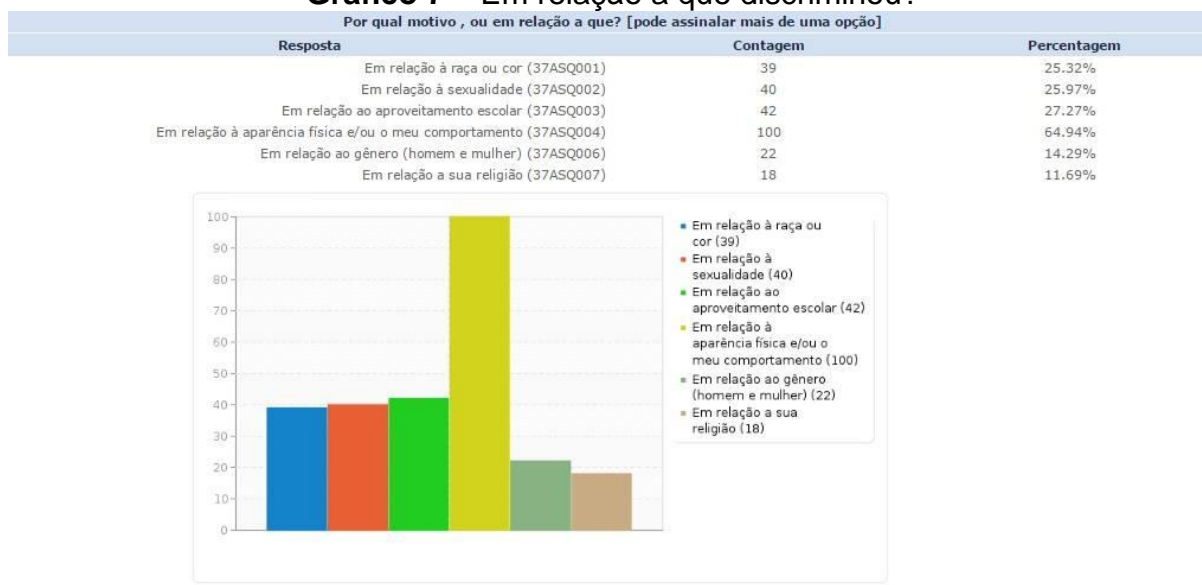
Ao contrapor os **GRÁFICO 4** e **GRÁFICO 6** observamos que número de agentes discriminadoras/es é maior do que número das/dos que sofrem a discriminação, ou seja, produzindo uma lacuna de que as/os alunas/os não conseguem observar o preconceito que vivenciam. Atualmente toda forma de violência que ocorre dentro da escola vem sendo chamada de bullying. O conceito de bullying para Thayza Lamarca:

bullying é um termo ainda pouco conhecido no Brasil, e que deriva da palavra de origem inglesa bully, que significa valentão. Hoje em dia, esse termo vem sendo utilizado para se referir a todas as formas de atitudes agressivas, sejam de origem verbal ou física, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem uma motivação aparente, exercidas por uma pessoa ou um grupo, que proporcionam dor e angústia a outrem, com o intento de intimidá-la ou agredi-la, restringindo-lhe a capacidade ou a possibilidade de defesa, devido a uma disparidade de forças ou poder entre o agressor e a vítima (LAMARCA, 2013, p. 7).

Acontece que o termo bullying, na grande maioria das vezes, esconde as motivações da discriminação racial, sexual e de gênero, e de outras naturezas que não são profundamente discutidas em suas causas. Neste contexto, esse conceito genérico pode acarretar sérios problemas na identificação do preconceito, pois, ao colocar todos em uma determinada categoria acaba-se mascarando o real motivo da agressão sofrida pela/o estudante.

Por isso, cada vez que vamos trabalhar o tema discriminação e/ou preconceito na escola, há a necessidade de detalhar e problematizar os conceitos e os tipos de preconceitos e discriminações existentes no âmbito escolar, para que a/o aluna/o possa identificar e que a escola venha a combater esse tipo de ação.

**Gráfico 7 – Em relação a que discriminou?**



Fonte: Pesquisa LENPES: 1ª fase (nov/2015 a mar/2016).

Percebe-se que mais uma vez a variável aparência física e comportamento surge como a resposta mais representativa das/dos estudantes, reforçando a validade das respostas anteriores, totalizando 64,94% dos retornos neste item. As variáveis cor, raça e sexualidade somam juntas 79 respostas, isto é, mais de 50% das/dos estudantes avaliam que já discriminaram seus colegas a partir desses elementos.

A discriminação em função da orientação sexual continua sendo uma constante, especialmente nas escolas brasileiras, como muito bem demonstra o estudo da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), realizado em 15 capitais brasileiras, envolvendo mais de 16 mil estudantes e 241 escolas, em que mais de 3.000 professores e 4.500 pais foram pesquisados. O estudo demonstrou uma extensa rejeição à homossexualidade, embora com variações por região e por gênero. Os dados são preocupantes: a pesquisa aponta que a discriminação contra homossexuais é mais abertamente assumida do que outras formas de discriminação, como o racismo, por exemplo. Os grupos pertencentes às sexualidades não hegemônicas, no Brasil, estão expostos a um conjunto de vulnerabilidades que resultam de articulações de gênero com sexualidade e estes são elementos indissociáveis de outros componentes de vulnerabilidade aos quais esta população está susceptível, que são as marcas de

classe e cor. Os componentes de classe expressam-se, aqui, principalmente pelo nível educacional e pelo local de moradia, e os de raça/cor são elementos que ampliam e/ou tornam complexas essas vulnerabilidades (BORGES; MEYER; 2008, p. 63).

Uma pesquisa realizada pelo “Observatório Nacional de Gênero” aponta que nas comunidades escolares (docentes, estudantes, agentes educacionais, mães e pais):

99,3% dessas pessoas demonstram algum tipo de preconceito étnico-racial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero, geração, orientação sexual ou territorial; 96,5% dos entrevistados têm preconceito com relação a portadores de necessidades especiais, 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5% de gênero, 91% de geração, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação à orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial (BRASIL, 2009, p. 5).

Como é observado na pesquisa do Observatório Nacional de Gênero, aparecem seis tipos de variáveis pelas quais os estudantes explicam seus preconceitos no cenário escolar. São preconceitos contra: portadores de necessidades especiais; étnico-racial; geração; socioeconômico; gênero/orientação social; e preconceito territorial.

A literatura que trata do tema da homossexualidade na escola revela um conjunto de processos traumáticos e negativos, entretanto acreditamos que a escola é um lugar de experimentação, de ensaio, de testes, de experiências para a vida, ou seja, que também é lotada de aspectos positivos, de resistências, de alianças e de superações. Além disso, sabe-se que existem outras formas de discriminação e outros grupos discriminados, não apenas os homossexuais (BORGES; MEYER; 2008, p. 72).

São múltiplas as formas de discriminação, pois sabemos que a escola, como elenca Pierre Bourdieu (1983), é um espaço de disputa, com várias dimensões políticas, sociais e culturais.

os objetos disputados são definidos de acordo com interesses específicos, e o que é alvo de lutas em um campo pode não interessar aos integrantes de outros campos. Assim, para que um determinado campo exista é necessário que se definam objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Sendo assim, na escola se perpetua uma hierarquia aos moldes da sociedade, por isso ela acaba sendo um espaço de reprodução social, e para além disso, um espaço de reprodução das desigualdades encontradas nas sociedades. Porém, como pontuou Juarez Dayrell (1990), neste mesmo espaço, que também é de produção e não só de reprodução, podem nascer ou se redefinir novos projetos, diferentes daqueles que os estudantes trazem para o ambiente escolar. Desta forma, segundo Bortolini:

A escola precisa reconhecer que estes alunos (homossexuais, transexuais, travestis, bissexuais, bem como aqueles – inclusive heterossexuais – que não seguem os padrões hegemônicos de comportamento de gênero) têm sim direito à educação pública. E educação plena, que não tenha como preço a invisibilização de suas identidades, a negação dos seus jeitos de ser, muito menos a mutilação de seus próprios corpos (BORTOLINI, 2011, p. 103).

Estes sujeitos tem o direito de estar na escola, e é dever do Estado garantir esse direito. No entanto, para a escola se transformar, toda a sociedade precisa se transformar, pois, o espaço escolar é reflexo da sociedade. De qualquer forma podemos valorizar as práticas que contribuam para a construção de uma educação inclusiva, democrática e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação apresentamos um breve histórico sobre as discussões de gênero e sexualidade tomando como ponto de partida a força dos movimentos sociais, suas principais bandeiras, reivindicações, conquistas e desafios no Brasil. Desse modo, mostramos como se constituiu o conceito de gênero, as principais autoras e discussões.

Posteriormente foram apresentadas as considerações sobre gênero, sexualidade e educação, assim como as análises de documentos educacionais institucionais (nacionais e do Estado do Paraná) que legitimam e/ou recomendam para a prática de ensino e aprendizagem no Ensino Médio a abordagem de gênero, de orientações sexuais e/ou de sexualidade. Percebemos avanços nos aspectos metodológicos, pedagógicos e didáticos em documentos como as OCNs (2006), as DCNs da Educação Básica (2013) e as DCEs de Sociologia do Estado do Paraná (2008), mesmo que em tais manifestações importantes de políticas curriculares, praticamente invisibiliza-se gênero enquanto conteúdo estruturador/abordagem. No entanto, as DCNs da Educação Básica de 2013 referem-se às diferentes dimensões de gênero em seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos, enfatizando fundamentos para a formulação de um currículo que valorize as diversidades, na perspectiva da superação das desigualdades.

Em seguida, apresentamos as características e as considerações sobre currículo, mostrando como dependendo da concepção de currículo adotada tem-se perspectivas históricas e teóricas, abordagens e recursos pedagógicos sugeridos de maneiras diferentes no trabalho com as/os estudantes do Ensino Médio. Essa análise de currículo nos permitiu perceber como o conceito de gênero permite discussões multiculturais e desconstruções de questões naturalizadas presentes no cotidiano das juventudes.

O currículo, materializado nas OCNs de Sociologia e nos PCNs do Ensino Médio, ainda carece de aprofundamento na abordagem de gênero e de sexualidade. Isso nos fez perceber a necessidade da/do docente de Sociologia que atua com as juventudes pensar estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em relação ao exercício de respeito à diversidade sexual e de gênero. Assim como

se faz relevante investir na formação continuada de professoras/es, enfocando tais conteúdos.

No que diz respeito aos livros didáticos públicos de Sociologia, aprovados no PNLD de 2015, quisemos apenas demonstrar rapidamente como gênero e sexualidade estão invisibilizados, sendo contemplados apenas em “Sociologia em Movimento” e em “Sociologia para Jovens do Século XXI” que trazem capítulos exclusivos, ainda que a abordagem seja como tema e não como categoria analítica. Mesmo com seções específicas, viu-se como a representação social e a violência contra a população LGBTT, por exemplo, é pouco considerada nesses materiais. Mesmo que de forma breve, fez-se questão de elucidar este debate na dissertação, a fim de demonstrar que em várias manifestações das políticas curriculares nacionais para o Ensino Médio há carência de reflexões científicas e contextuais aprofundadas sobre as questões de gênero.

Pensa-se que uma vez bem trabalhados na escola de Ensino Médio, os conteúdos estabelecidos contribuem para a desnaturalização de algumas práticas e pensamentos cotidianos que ainda se baseiam no sexismo, no machismo, na homofobia e nas desigualdades de gênero socialmente aprendidas.

Os dados colhidos pelo LENPES e que deram base para esta dissertação de Mestrado nos revelaram também que é neste ambiente educacional onde precisamos estar atentos para problematizar entre as/os educandas/os, sempre que possível, ações e concepções que reproduzem práticas de desigualdades, alertando-os para repudiá-las em qualquer circunstância da vida. Afinal, na escola podemos também produzir novos olhares, novas percepções e novas posturas sobre as diversidades.

A discussão de gênero se faz necessária quando se pensa na construção de uma sociedade mais democrática, que se baseie no respeito entre as pessoas, às suas diferenças e de seus modos de vivenciar papéis sociais. Aliás, já no Ensino Fundamental é possível fazer com que as crianças percebam como ocorre a violência empregada pela padronização e homogeneização das formas de se viver, ainda tão presentes no nosso meio social, especialmente pelas estratégias midiáticas.

Neste ponto há de se inserir que a própria disciplina de Sociologia já poderia estar presente desde os Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta discussão já foi

feira no Programa de Mestrado em Ciências Sociais da UEL em 2015, na linha de “Ensino de Sociologia” pela professora Jaqueline Fabeni dos Santos, com o título: “Experiências de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental: Análises das Práticas dos Professores”.

O problema é que em vez de avançarmos na inserção da disciplina de Sociologia os Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de Medida Provisória, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, retrocedemos nas conquistas duramente alcançadas com a Lei da obrigatoriedade de 2008, como explicamos ao longo do trabalho.

As questões de gênero estão postas em nossa sociedade e devem estar também nas escolas, apesar de toda luta dos movimentos de cunho fundamentalista que se empenharam em retirá-las dos currículos materializados nos Planos de Educação (Nacional, estaduais e municipais), como também discutimos nessa dissertação. Este debate se apresenta como um ponto fundamental a ser aprofundado quando se tratam de direitos civis, do respeito à diversidade e da luta constante e necessária pela igualdade dos sujeitos.

Espera-se com este trabalho fomentar o debate sobre gênero, contribuindo para os estudos na área de ensino de Sociologia. De forma mais abrangente, queremos contribuir para repensar o trabalho pedagógico das/os professoras/es que atuam no Ensino Médio, com a disciplina de Sociologia, porque na escola é possível desnaturalizar, estranhar e problematizar sociologicamente os papéis sociais de homens e mulheres, ainda definidos de forma tão rígida no imaginário social. Acredita-se que com um trabalho mais aprofundado e crítico sobre a questão, possamos desconstruir certas verdades cristalizadas, empoderar os indivíduos, fazendo com que os sujeitos estejam conscientes de seus direitos e de sua liberdade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA Ana Maria Chiarotti de. *Desigualdade, memória e gênero – um debate e muitas questões*. In: LIMA, Angela Maria de Sousa; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; REZENDE, Maria José de. *As persistentes desigualdades brasileiras como temas para o Ensino Médio*. Londrina: EDUEL, 2011.

ALTMANN, Helena. *Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Florianópolis: Estudos Feministas, 2001.

ALVAREZ, Sônia. *Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia*. In: STEPAN, A. *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

BIANCHINI, Alice. Inclusão da igualdade de gênero no Plano Nacional de Educação. Jusbrasil: 2014. Disponível em: <<https://professoraalice.jusbrasil.com.br/artigos/121814529/inclusao-da-igualdade-de-genero-no-plano-nacional-de-educacao>> Acesso em 20/10/2016 às 23:14 h.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. *Como fazer Teologia da Libertação*. Petrópolis: Editora Vozes, 8ª ed. 2005.

BONFIM, Isabela. *Relator defende retirar matérias como Filosofia e Sociologia do Ensino Médio*. Jornal O Estado de São Paulo, São Paulo, 22 out de 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relator-defende-retirar-materias-como-filosofia-e-sociologia-do-ensino-medio,10000083657>> Acesso em 07/11/2016 às 17:48 h.

BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar; *Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan. /mar. 2008.

BORTOLINI, A. S.. *Diversidade Sexual na Escola: Educação, Cultura, Violência e Ética*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2011. v. 1. 105p.

BOURDIEU, Pierre. *Algumas propriedades dos campos*. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. *Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD): Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988*. Brasília. Distrito Federal. Casa Civil. 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Distrito Federal. MEC - Ministério da Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 19/05/2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - Altera as Leis nos 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.* (D.O.U., 16/02,17).

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 746/2016.* Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Publicação em Diário Oficial da União em 22/09/2016. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sociologia.* Brasília: Distrito Federal. MEC - Ministério da Educação, 2006. (Organizadores: MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F.; TOMAZI, N. D).

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.* Brasília: Distrito Federal. MEC - Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.* Brasília: Distrito Federal. MEC - Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ensino Médio.* Brasília: Distrito Federal. MEC - Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 8 do Conselho Pleno do CNE.* Aprovado em 6 de março de 2012 e homologado pelo Ministro de Estado da Educação (D.O.U., 30/05/12, seção 01, p.33).

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento\\_referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento_referencia.pdf)> Acesso em 15/11/2016.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.* INEP, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). Brasília: 2009.

BUTLER, Judith. *Desdiagnosticando o gênero.* Tradução de André Rios. Physis, [online]: 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

CARRARA, Sérgio. *Gênero e diversidade na escola*. Rio de Janeiro: Centro latino-americano em sexualidade e direitos humanos, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Quem são os meninos que fracassam na escola*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa USP, V. 34, n. 121, p 11-40, jan/abr. 2004.

\_\_\_\_\_. *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*. São Paulo: Cadernos Pagu (22), p 247-290, 2004.

CHAGAS, Gabriella Romagnoli. *A Sociologia e o debate acerca das questões das diversidades no Ensino Médio: uma análise das temáticas de gênero e sexualidade nos livros didáticos de Sociologia do PNL D de 2015*. 2017. 94 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. [no prelo]

CORRÊA, Cristiano Pinheiro. *Múltiplos olhares dos estudantes do ensino médio de Londrina e Rolândia/PR: uma caracterização sociológica*. 161 páginas. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

COUTO, Maria A. S., *Poder, Violência e Identidades de Gênero na Escola*. Salvador: XI CONLAB, 2011.

DAYRELL, Juarez T. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1990.

FERNANDES, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERREIRA, Fabiana. *Sociologia no Ensino Médio: concepções de professores sobre formação crítica para cidadania*. Recife: Revista Estudos de Sociologia UFPE, v.2, nº.18, 2012.

FERNANDES, Juliane Cristina Caron; CANDITTO, Jaci de Fátima Souza. *A importância dos movimentos eclesiais para o protagonismo das mulheres na igreja*. Caderno Teológico da PUCPR, Curitiba, V.2, N.1, p.135-148, 2014.

FLORÊNCIO, Maria Amélia Lemos de. PLANCHEREL, Alice Anabuk. *A presença da Sociologia nos espaços curriculares do Ensino Médio*. Fortaleza: III Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2013.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDBERG, A. *Relações sociais de sexo X relações sociais de gênero*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1988.

GONÇALVES, Renata. *Sem pão nem rosas: do feminismo marxista impulsionado pelo maio de 1968 ao academicismo de gênero*. São Paulo, In: Dossiê: Embates teóricos, 2009.

GRIN, Monica. ROCHA, Sandra M. R.. MAIA, Maria M. *Ciências Humanas: Sociologia*. Rio de Janeiro, 2005.

LAMARCA, Thayza E. *A atuação do psicólogo frente ao bullying no contexto escolar. Curso de Graduação em Psicologia*. Itaperuna. Rio de Janeiro, 2013.

LOURO, Guacira L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Editora Porto, Portugal, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 2014. Coleção Educação Pós-crítica. 16ª ed.

\_\_\_\_\_. *Nas redes do conceito de Gênero*. In: LOPES, M. J.; MEYER, D.E.; WALDOW, V.D. (orgs). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Porto Alegre: 1996.

\_\_\_\_\_ (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. *Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação*. Estudos Feministas, 2001. LUZ, Nancy Stanki; CARVALHO, Marília G. de; CASAGRANDE, Lindamir S. *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba: UTFPR, 2009.

\_\_\_\_\_.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MARIANO, Silvana Aparecida; et. Al. *Conceituando Gênero, Conjunturas Familiares E Homofobia Para Uso Da Sociologia No Ensino Médio*. Londrina: Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais-UEL, Edição N°. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. São Paulo: Artmed, 2004.

MEIJER, Irene Costera; PRINS, Baukje. *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*. Estudos Feministas, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo César Rocha da. *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013. 3ª ed.

OLIVEIRA, Otair Fernandes; [et al.]. *Sociologia em Movimento*. São Paulo: Moderna, 2013. 1ª ed.

OLIVEIRA, Elizabete da Conceição Paiva. *Quem escola queremos? Uma leitura de gênero no currículo*. Florianópolis: Fazendo Gênero, 2008.

PAULA, Sandra Leila de; et. Al.. *O Gênero Abordado no Material Didático na Disciplina de Sociologia no Ensino Médio*. Goiânia: UFG, 2012.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Sociologia. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

PARANÁ. Documento-base do Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2015. Curitiba: 2015.

PARANÁ. *Lei nº 18492, de 25 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências*. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>> Acesso em 13/01/2017.

PUGA, Vera Lúcia. *Olhares feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

RIBEIRO, Joyce O. S. *Cultura, Gênero e Currículo*. Belém: Revista do Difere, v.1, n.1, jun., 2009.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da R. *Gênero e Cotidiano Escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. Florianópolis: Estudos Feministas, vol. 17, nº 1, jan.-abr., 2009.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. *Experiências de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental: Análises das Práticas dos Professores*. 2015. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais se Sociologia para o Ensino Médio no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SARANDY, Flávio. Propostas Curriculares em Sociologia. *Inter-legere*, s/v, n. 9, p. 61-84, 2011.

SCAVONE, Lucila. *Estudo de Gênero: uma Sociologia feminista?* Florianópolis: Estudos Feministas, vol. 16, nº 1, jan.abr., 2008.

SCOTT, Joan. *História das mulheres*. In: BURKE, Peter. (org). *A escrita da história*. São Paulo: EDUNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação e Realidade*, vol. 20, nº 2, Porto Alegre, jul-dez/1995, p.71-99.

SILVA, Kelly da. *Currículo, Gênero e Identidade na Formação de Professores/as*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)*. 312 folhas. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Robson Carlos. CARVALHO, Marlene de Araújo. *O livro didático como instrumento difusor de ideologias e o papel do professor intelectual transformador*. 2004. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_24\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf)> Acesso em 24/10/2016 às 21:21 h.

SILVA, Samira do Prado. *As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia do PNL D*. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SOARES, Vera. *Muitas faces do feminismo no Brasil*. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau. (orgs). *Mulher e política: gênero e feminismo no PT*. São Paulo: Perseu Abramo, 1998.

SOUZA, Heloisa A; BERNARDO Marcia H.; *Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional*. Revista Bagoas n. 11, p. 157-175, 2014.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Questionário – pesquisa pibid/lenpes: perfil dos estudantes do ensino médio

O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), um projeto do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, juntamente com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPEL), estão realizando essa pesquisa com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos estudantes do Ensino Médio de algumas escolas de Londrina, para propor melhorias na qualidade da educação. Olá! Nós do LENPES e do PIBID agradecemos desde já sua participação nessa pesquisa. Informamos que você não será identificado(a), assim, pedimos a gentileza que responda todas as questões, apenas com informações verdadeiras. Lembrando que esses dados servirão para propostas de melhoria na educação na sua escola e em Londrina. Há 103 perguntas neste questionário.

#### **Introdução/Perfil**

##### **Colégio:**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria do Rosário Castaldi
- Colégio Celia Moraes de Oliveira
- Colégio Est. Albino Feijó
- Colégio Est. Beahir E Mendonca
- Colégio Est. Benedita Rosa Rezende
- Colégio Est. Benjamim Constant
- Colégio Est. Carlos Mungo
- Colégio Est. Champagnat
- Colégio Est. José de Anchieta
- Colégio Est. Lúcia Barros Lisboa
- Colégio Est. M. Andrea Nuzzi
- Colégio Est. Olavo Bilac de Cambé
- Colégio Est. Professor Francisco Villanueva de Rolândia
- Colégio Est. Rina Francovik

- Colégio Est. Tsuru Oguido
- Colégio Est. Vani Ruiz
- Colégio Est. Champagnat
- Colégio Est. do Distrito de Maravilha
- Colégio Est. Heber Soares Vargas
- Colégio Est. Hugo Simas
- Colégio Est. Newton Guimarães
- Colégio Est. Olavo Bilac de Ibiporã
- Colégio Est. Polivalente
- Colégio Est. Ubedulha C. Oliveira
- Colégio Estadual Professora Maria José Balzanelo Aguilera
- Colégio San Rafael de Ibiporã
- Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL)
- Instituto Federal Tecnológico (IFT)
- Colégio Estadual Jose Alexandre Chiarelli
- Colégio Estadual Professor Vicente Rijo
- Outros

**Qual modalidade de Ensino você cursa?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Regular
- Técnico/Integrado
- EJA

**Qual série?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Técnico/Integrado' ou 'Regular' na questão '2 [02]' (Qual modalidade de Ensino você cursa ?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano
- 4º Ano

**Qual sua turma?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- Outros

**Qual período você estuda?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Outros

**Qual sua data de nascimento?**

Favor informar uma data:

**Você se identifica como:**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Homem
- Mulher
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

**Você se identifica pertencente a qual gênero?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Feminino
- Masculino
- Outro. Qual? Escreva ao lado.

Comente aqui sua escolha:

Preencha o comentário apenas se indicou a opção Outro.

**Orientação sexual:**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Heterossexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do sexo oposto ao meu).
- Homossexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do mesmo sexo que o meu).
- Bissexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do mesmo sexo que o meu e oposto).
- Ainda não sei.
- Outro (Comente ao lado).

Comente aqui sua escolha:

**Você se considera:**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Preto/a
- Pardo/a
- Branco/a
- Amarelo/a
- Indígena
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

**[]Qual seu Estado civil ?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- União Estável
- Mora junto
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

**[]Você tem filhos?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Quantos filhos(as) têm?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Sim' na questão '12 [09]' (Você tem filhos?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

•

Digite o número de filhos que possui. Ex: 1

**[] Possui uma religião?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[] Qual é a sua religião?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '14 [50]' (Possui uma religião? )

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Exemplos de perguntas
- Católica Apostólica Romana
- Católica Apostólica Brasileira
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Luterana
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Presbiteriana
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Metodista
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Batista
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Congregacional
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Adventista
- Evangélicas de Missão - outras
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Assembleia de Deus
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Congregação Cristã do Brasil
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja o Brasil para Cristo
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Evangelho Quadrangular
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Universal do Reino de Deus
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Mundial do Poder de Deus
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Casa da Bênção
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Deus é Amor
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Maranata
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Nova Vida
- Evangélicas de origem pentecostal - Evangélica renovada não determinada
- Evangélicas de origem pentecostal - Comunidade Evangélica
- Evangélicas de origem pentecostal - outras
- Evangélicas- Comunidades
- Evangélica não determinada
- Outras religiosidades cristãs
- Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias
- Testemunhas de Jeová
- Espiritualista
- Espírita
- Umbanda
- Candomblé

- Outras declarações de religiosidades afrobrasileira
- Judaísmo
- Hinduísmo
- Budismo
- Novas religiões orientais
- Novas religiões orientais - Igreja Messiânica Mundial
- Novas religiões orientais - Outras novas religiões orientais
- Islamismo
- Tradições esotéricas
- Tradições indígenas
- Outras religiosidades
- Sem religião
- Sem religião - Sem religião
- Sem religião - Ateu
- Sem religião - Agnóstico
- Não determinada e múltiplo pertencimento
- Não determinada e múltiplo pertencimento - Religiosidade não determinada ou mal definida
- Não determinada e múltiplo pertencimento - Declaração de múltipla religiosidade
- Não sabe
- Sem declaração

**[]Quantas vezes você vai a sua comunidade religiosa?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '14 [50]' (Possui uma religião? )

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Mais de uma vez por semana
- Uma vez por semana
- Duas a três vezes ao mês
- Uma vez por mês
- De uma a 5 vezes ao ano
- Não tenho frequentado

**[]Você ou sua família colabora economicamente (Dizimo/Ofertas) com sua comunidade religiosa?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '14 [50]' (Possui uma religião? )

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não colabora
- Colabora algumas vezes, mas sem regularidade
- Colabora regularmente

**[] Em qual grupo não-religioso você se enquadra?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Não' na questão '14 [50]' (Possui uma religião? )

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Ateu
- Agnóstico
- Outros

*FAMÍLIA/CASA*

**[] Com quem você mora? (assinale quantas opções forem necessárias)**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Mãe
- Madrasta
- Pai
- Padrasto
- Irmão(s)/Irmã(s)
- Avó/Avô
- Tio/Tia
- Primo/Prima
- Marido/Esposa
- Companheiro/Companheira
- Namorado/Namorada
- Filho(s)/Filha(s)
- Outros:

**[] Quantos irmãos/irmãs têm?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

- 

Digite o número.

**[] Quantos irmãos terminaram o Ensino Médio?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

Resposta foi maior que '0' na questão '20 [11]' (Quantos irmãos/irmãs têm?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Quantos dos seus/suas irmãos/irmãs estão cursando faculdade no momento?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
Resposta foi maior que '0' na questão '20 [11]' (Quantos irmãos/irmãs têm?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Quantos dos seus/suas irmãos/irmãs terminaram faculdade?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
Resposta foi maior que '0' na questão '20 [11]' (Quantos irmãos/irmãs têm?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Algum membro de sua família (que mora com você) participa ou é beneficiado por um algum programa governamental listado:**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não recebe
- Bolsa Família
- ProUni
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

**[]Qual é a estimativa renda mensal da sua família (casa)? (Ex: 2.500)**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

Digite o valor obtido da soma de todos os salários de seus familiares.

**[]Quem mantém financeiramente a família (casa)?**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Mãe
- Madrasta
- Pai
- Padrasto
- Companheiro/Esposo/Esposa
- Avô
- Avó
- Tio
- Tia
- Irmão(s)
- Irmã(s)
- Você mesmo
- Todos contribuem financeiramente
- Outros:

Clique sobre as pessoas que colaboram (Pode ser mais de um)

**[]Qual é a escolaridade da sua mãe? [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia]**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não alfabetizada
- Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série)
- Primário completo (até a antiga 4ª. Série)
- Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)
- Fundamental completo (até a antiga 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico incompleto
- Ensino Técnico completo
- Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação)
- Ensino Superior completo (faculdade/graduação)
- Pós-Graduação completa
- Não sei

**[]Quem contribui com as atividades domésticas**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Mãe
- Madrasta
- Pai
- Padrasto
- Companheiro/Esposo/Esposa
- Avô
- Avó
- Tio
- Tia
- Irmão(s)
- Irmã(s)
- Você mesmo
- Todos contribuem
- Outros:

**[]Mãe trabalha fora de casa? [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia]**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

- Já trabalhou e não trabalha atualmente

**[]Profissão da mãe [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia]:**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]A mãe possui registro em carteira [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia] :**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Não, mas já possuiu antes

**[]Qual é a escolaridade do pai? [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não alfabetizado
- Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série)
- Primário completo (até a antiga 4ª. Série)
- Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)
- Fundamental completo (até a antiga 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico incompleto
- Ensino Técnico completo
- Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação)
- Ensino Superior completo (faculdade/graduação)
- Pós-Graduação completa
- Não sei

**[]Pai trabalha fora de casa ? [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Já trabalhou e não trabalha mais

**[]Profissão do pai [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]O pai possui registro em carteira [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Não, mas já possuiu antes

**[]Quem te auxilia nas tarefas ou pesquisa escolares em casa?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Que outros assuntos, fora as tarefas escolares, você mais discute em casa?  
Marque 3 deles:**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Política
- Religião
- Sexualidade
- Drogas
- Educação
- Esporte
- Moda
- Consumo
- Trabalho
- Internet
- Saúde
- Preconceito/discriminação
- Meio ambiente
- Fumo e Bebidas
- Comportamento
- Novelas/TV
- Amigos/vizinhos/parentes
- Outro
- Nenhum

**[]Mora em casa própria?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Em que bairro mora?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Você já morou na zona rural?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Seus pais já moraram na zona rural?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Seus avós já moraram na zona rural?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Qual meio de transporte você mais utiliza para chegar à escola?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Ônibus
- Carro
- Moto
- Bicicleta
- Vem a pé
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

Clique sobre o principal.

**[]Quanto tempo (em minutos) você gasta de sua casa até a escola?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**TRABALHO****[]Você trabalha?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Já trabalhou e não trabalha mais.
- Está desempregado

**[]No que você trabalha?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' ou 'Já trabalhou e não trabalha mais.' ou 'Esta desempregado' na questão '45 [23]' (Você trabalha? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Quantos dias da semana você trabalha?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '45 [23]' (Você trabalha? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Quantas horas por dia você trabalha?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Em relação aos vínculos trabalhistas que já teve, você :**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Esta com carteira assinada.
- É servidor público (estatutário).
- É estagiário com remuneração.
- Já trabalhou com registro, mas atualmente não está registrado.
- É estagiário sem remuneração.
- Nunca foi registrado em carteira.

**[]Desde que idade trabalha com registro em carteira?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' ou 'Já trabalhou e não trabalha mais.' ou 'Esta desempregado' na questão '45 [23]' (Você trabalha? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**ESTUDOS****☐ Já desistiu dos estudos?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**☐ Em que série parou ?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '51 [24]' (Já desistiu dos estudos? )

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- 1ª Série-Ensino Fundamental
- 2ª Série-Ensino Fundamental
- 3ª Série-Ensino Fundamental
- 4ª Série-Ensino Fundamental
- 5ª Série-Ensino Fundamental
- 6ª Série-Ensino Fundamental
- 7ª Série-Ensino Fundamental
- 8ª Série-Ensino Fundamental
- 9ª Série-Ensino Fundamental
- 1º Ano-Ensino Médio
- 2º Ano-Ensino Médio
- 3º Ano-Ensino Médio
- 4º Ano-Ensino Médio
- Outros:

Clique nos anos em que seu estudo foi interrompido.

**☐ Por que pensou em desistir dos estudos?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '51 [24]' (Já desistiu dos estudos? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**☐ Quantos anos ficou sem estudar?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '51 [24]' (Já desistiu dos estudos? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**☐ Sua família te estimula a continuar os estudos?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**☐Você quer fazer curso profissionalizante de nível médio?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**☐Qual curso profissionalizante de nível médio você gostaria de fazer?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '56 [26]' (Você quer fazer curso profissionalizante de nível médio?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**☐Em qual instituição você gostaria de fazer curso profissionalizante de nível médio?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '56 [26]' (Você quer fazer curso profissionalizante de nível médio?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**☐Você quer fazer um curso superior (faculdade, graduação)?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**☐Qual curso superior você gostaria de fazer?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '59 [27]' (Você quer fazer um curso superior (faculdade, graduação)?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**☐Em qual instituição você gostaria de fazer um curso superior?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Já pensou em ser professor(a) ?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]De qual disciplina você pensou em ser professor(a) ?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '62 [28]' (Já pensou em ser professor(a) ? )

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Arte.
- Biologia
- Educação Física.
- Ensino religioso.
- Filosofia.
- Física
- Geografia.
- História.
- Língua estrangeira moderna (Inglês)
- Língua portuguesa.
- Matemática.
- Química.
- Sociologia.
- Pedagogo (Educação Infantil ou coordenação pedagógica)
- outra(s):
- Outros

[]Entre os problemas a seguir, assinale aqueles que, de alguma maneira, te atrapalha a se concentrar nas aulas e que existe em seu colégio. [pode assinalar mais de uma opção]

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Visão
- Audição
- Concentração
- Timidez
- Algum problema psicológico
- Algum problema familiar
- Algum problema físico
- Fome
- Cansaço

- Violência doméstica
- Sua turma
- Barulho da sala
- Tamanho da carteira
- O lugar que você senta na sala
- Proximidade da sala da quadra
- Relacionamento com professor(es)
- Relacionamento com pedagogo(a) ou diretor(a)
- Estrutura física (ventilador barulhento, Lousa, Sol)

**[]Por que seus pais/responsáveis [ou você] escolheram esta escola? [pode assinalar mais de uma opção]**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Pela qualidade de ensino
- Porque é perto de casa
- Georeferenciamento (obrigatoriedade de estudar perto do casa)
- Porque alguém de sua família já estudou nela
- Porque algum(s) amigo(s) estuda(m) nela
- Outro

**[]Sua escola possui Grêmio Estudantil ?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não possui.
- Sim, mas não participo.
- Sim, eu participo.
- Já participei e hoje não participo mais

**[]Na sua opinião, o que o Grêmio Estudantil representa na escola?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Qual o espaço [local] da escola que você mais gosta?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Pátio
- Quadra
- Sala de aula
- Secretaria
- Biblioteca
- Sala dos professores
- Laboratório de Informática
- Banheiros

**[]Qual o espaço [local] da escola que você menos gosta?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Pátio
- Quadra
- Sala de aula
- Secretaria
- Biblioteca
- Sala dos professores
- Laboratório de Informática
- Banheiros

**[]Qual o horário [momento] da escola que você MAIS gosta?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Qual o horário [momento] da escola que você MENOS gosta?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Você já sofreu algum tipo de discriminação dentro da escola?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Por qual motivo, ou em relação a que? [pode assinalar mais de uma opção]**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '72 [37]' (Você já sofreu algum tipo de discriminação dentro da escola?)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Em relação à raça ou cor
- Em relação à sexualidade
- Em relação ao aproveitamento escolar
- Em relação à aparência física e/ou o meu comportamento
- Em relação ao gênero (homem e mulher)
- Em relação a sua religião

**[]Você já praticou algum ato de discriminação na escola?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[Por qual motivo , ou em relação a que? [pode assinalar mais de uma opção]**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '74 [38]' (Você já praticou algum ato de discriminação na escola? )

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Em relação à raça ou cor
- Em relação à sexualidade
- Em relação ao aproveitamento escolar
- Em relação à aparência física e/ou o meu comportamento
- Em relação ao gênero (homem e mulher)
- Em relação a sua religião

**[Contra quem você já praticou algum ato de discriminação na escola? [pode assinalar mais de uma opção]**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Colega
- Professor(a)
- Funcionário(a)

**[Na escolha de um amigo (no trabalho, na escola, etc.), o que você leva em consideração? [escolha 03 opções]**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Gosto musical
- Jeito que a pessoa se veste
- Cor da pele
- Se mora perto
- Religião
- Sexo/gênero
- Se usa o mesmo meio de transporte
- Esportes que pratica
- Interesses políticos/sociais
- Idade
- Situação financeira
- Gostos diversos [por livros, jogos, filmes, séries, etc.]
- Popularidade
- Relação nas redes sociais da Internet

- Porque é inteligente
- Outros:

### TEMPO LIVRE

#### **[]Quantas horas você dorme por dia? (Noite + cochilos diurnos)**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 4 horas
- 5 horas
- 6 horas
- 7 horas
- 8 horas
- 9 horas
- 10 horas
- 11 horas
- 12 horas
- Mais de 12 horas

#### **[]Tem Internet em casa?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

#### **[]Você acessa Internet?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

#### **[]Com que frequência usa a internet por dia?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '80 [42]' (Você acessa Internet?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não acessa todo dia
- menos de 1 hora por dia
- de 1 hora por dia a 2 horas por dia
- mais de 2 horas por dia a 4 horas por dia
- mais de 4 horas por dia a 6 horas por dia
- mais de 6 horas por dia a 8 horas por dia
- mais de 8 horas por dia

**[] Sendo 1 a menor nota e 10 a maior, classifique o quanto você acessa os conteúdos abaixo.**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '80 [42]' (Você acessa Internet?)

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ferramentas de pesquisa para estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notícias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seriados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdos de humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo Adulto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**[] Quantos livros inteiros você lê por mês? [sem considerar os livros didáticos disponibilizados pela escola]**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não leio
- nenhum livro inteiro
- 01 livro
- 02 livros
- 03 livros
- mais de 03 livros

**[] Quando escolhe um livro para ler, geralmente este livro é de que estilo?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'nenhum livro inteiro' ou '01 livro' ou '02 livros' ou '03 livros' ou 'mais de 03 livros' na questão '83 [43]' (Quantos livros inteiros você lê por mês? [sem considerar os livros didáticos disponibilizados pela escola])

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Literatura
- Crônica
- Comédia
- Religioso
- Aventura
- Romance
- Suspense
- Ficção científica
- Biografia
- Auto ajuda
- História em quadrinhos
- Policial
- Poesia
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

#### **[] Tem hábito de ler jornal impresso?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

#### **[] Qual jornal impresso você tem hábito de ler?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Sim' na questão '85 [44]' (Tem hábito de ler jornal impresso? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

#### **[] Você assiste televisão frequentemente?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

#### **[] Qual programa de televisão mais curte?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Sim' na questão '87 [45]' (Você assiste televisão frequentemente?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**☐ Você ouve rádio frequentemente?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**☐ Qual programa de rádio mais curte?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '89 [46]' (Você ouve rádio frequentemente?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**☐ Que estilo de filme mais curte?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Drama
- Comédia
- Educativo
- Policial
- Romance
- Terror
- Aventura
- Animação
- Ficção científica
- Ação
- Outro

**☐ Que gênero musical mais curte?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- MPB (Música Popular Brasileira)
- Rock
- Blues
- Pop
- Sertanejo
- Funk
- Rap
- Forró
- Clássica
- Gospel
- Pagode
- Samba
- Outros

**[]Você se identifica com algum ou alguns destes estilos?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Skatista
- Rockeiro
- Funkeiro
- Religioso
- Nerds/geeks
- Esportistas
- Roots/hippies
- Sertanejos/country
- Otaku/otome
- Outros

[]O que faz geralmente nos finais de semana?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Você já viajou para outro país?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Para qual país viajou?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Sim' na questão '95 [52]' (Você já viajou para outro país?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Você fez algum tipo de regime para emagrecer?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Você pratica algum tipo de esporte fora da escola?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim

- Não

**[]Qual esporte você pratica fora da escola?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '98 [54]' (Você pratica algum tipo de esporte fora da escola? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]Você participa de alguma instituição de ensino fora a Escola?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**[]Qual é a atividade que você participa fora da Escola?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '100 [55]' (Você participa de alguma instituição de ensino fora a Escola?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sistema 'S' (SENAI,SESC,SENAT,SESI
- Guarda Mirim
- Epesmel
- Curso profissionalizante/Pronatec
- ONG
- Projeto Social
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

**[]Faz algum curso/atividade complementar à sua escolarização?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**Qual(is) curso(s) complementar(es) à sua escolarização você faz?**

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**  
A resposta foi 'Sim' na questão '102 [56]' (Faz algum curso/atividade complementar à sua escolarização? )

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Línguas (Inglês, Francês...etc)
- Kumon
- Cursinho
- Curso técnico (subsequente)
- Grupo estudo
- Outros:

Muito obrigado por contribuir com a nossa pesquisa! LENPES e PIBID.