



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB  
Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES  
Programa De Iniciação Científica

**Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero em Escolas do Distrito  
Federal**

João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Brasília, DF

Agosto de 2016



Centro Universitário De Brasília – UniCEUB  
Faculdade De Ciências Da Educação E Da Saúde – FACES  
Programa De Iniciação Científica

**Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero em Escolas do Distrito  
Federal**

João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Relatório final de pesquisa de Iniciação  
Científica apresentado à Assessoria de Pós-  
Graduação e Pesquisa pela Faculdade de  
Ciências da Educação e da Saúde – FACES

Orientação: Profa. Dra. Marília de Queiroz  
Dias Jácome

Brasília, DF

Agosto, 2016

## Resumo

Apesar da discussão de gênero e sexualidade ser um tema previsto nas disciplinas do ensino fundamental, conforme previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a violência de gênero e contra a população LGBT ainda persiste nas escolas brasileiras. No entanto, apesar das críticas à formação carente dos/as professores/as frente à essa temática, sabe-se que esforços têm sido feitos por educadores/as que buscam promover a igualdade entre homens e mulheres em suas salas de aula. Buscando valorizar ações bem sucedidas de promoção à igualdade de gênero, entrevistaram-se, individualmente, seis professores/as de escolas públicas do Distrito Federal que trabalham ou trabalhavam à época da pesquisa com projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero. Os/as participantes foram selecionados/as via rede social do pesquisador. Após a transcrição das entrevistas, elaboraram-se quatro categorias analíticas, a saber: 1) diretrizes legais que pautam os projetos, 2) receptividade e efetivação dos projetos, 3) impacto dos projetos nas escolas e 4) perfil dos professores e inspiração para os projetos. Notou-se que não há clareza nos marcos legais que pautam os projetos, se por um lado, eles são justificados, por outro há um prejuízo em sua efetivação. Com a exceção de um deles, os projetos não se efetivaram nas escolas e permaneceram ligados ao/a professor/a, mesmo estando no Projeto Político Pedagógico das escolas. Inclusive, alguns que foram premiados as escolas não consideraram como algo que devesse ter continuidade. A maioria dos agentes escolares mostrava-se duvidosa sobre a necessidade dos projetos e muitos desmereciam tais esforços, já os/as alunos/as demonstraram engajamento com as atividades propostas. Os projetos em sua maioria eram realizados por professores/as jovens, com formação acadêmica nas áreas humanas e sociais, atuantes em escolas de periferia e que já presenciaram cenas de violência contra as mulheres ou jovens LGBT nas escolas.

**Palavras-chave:** Gênero; Educação; Projetos Pedagógicos.

## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>Resumo</b> .....  | <b>iii</b> |
| <b>Sumário</b> .....   | <b>iv</b>  |
| <b>Introdução/ Desenvolvimento</b> .....                             | <b>5</b>   |
| <b>1. Introdução</b> .....   | <b>5</b>   |
| <b>2. Objetivos</b> .....  | <b>2</b>   |
| 2.1. Objetivo Geral.....   | 2          |
| 2.2. Objetivos Específicos.....                                      | 2          |
| <b>3. Fundamentação Teórica</b> .....                                | <b>3</b>   |
| <b>4. Metodologia</b> .....  | <b>7</b>   |
| 4.1. Participantes .....   | 7          |
| 4.2. Materiais e Instrumento .....                                   | 8          |
| 4.3 Procedimento .....   | 8          |
| <b>Desenvolvimento</b> .....   | <b>10</b>  |
| <b>1. Diretrizes Legais que Pautam os Projetos</b> .....             | <b>11</b>  |
| <b>2. Receptividade e Efetivação dos Projetos</b> .....              | <b>15</b>  |
| <b>3. Impacto dos Projetos nas Escolas</b> .....                     | <b>18</b>  |
| <b>4. Perfil dos Professores e Inspiração Para os Projetos</b> ..... | <b>24</b>  |
| <b>Considerações Finais</b> .....                                    | <b>30</b>  |
| <b>Referências</b> .....   | <b>32</b>  |
| <b>Anexos</b> .....  | <b>35</b>  |
| <b>Anexo A – Roteiro de Entrevista</b> .....                         | <b>35</b>  |
| <b>Anexo B – Parecer do CEP/UniCEUB</b> .....                        | <b>38</b>  |
| <b>Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....    | <b>46</b>  |

## **Introdução/ Desenvolvimento**

### **1. Introdução**

Em abril de 2016 comecei a trabalhar em uma escola, como professor de inglês em um projeto extracurricular. A escola possui uma metodologia diferenciada e valoriza o trabalho com os/as alunos/as sobre valores, como a solidariedade, empatia e colaboração. Um dia, enquanto conversava sobre competição e colaboração, uma aluna comenta: “Mas professor, os meninos normalmente não passam a bola para as meninas. Eles dizem que se passar a bola para gente vai ser um ‘7 a 1’”. “Ué, mas quem sofreu a goleada da Alemanha? Foi a seleção feminina ou masculina?” eu respondi.

Utilizo da situação vivenciada para ilustrar a necessidade de se trabalhar as questões de gênero nas escolas. Pois, apesar da discussão de gênero e sexualidade ser um tema previsto nas disciplinas do ensino fundamental, conforme defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a violência de gênero e contra a população LGBT ainda persiste nas escolas brasileiras. Em um estudo quantitativo realizado em 84 escolas públicas do Distrito Federal, com a participação de 9.937 alunos/as e 1.330 professores/as, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) identificaram que 63% dos/as alunos/as entrevistados/as já presenciaram casos de violência ou agressão na escola a colegas LGTB. O dado, inclusive, é confirmado por 56,5% dos/as professores/as.

Conforme notificado pelo próprio Ministério da Educação (Mazzon, 2009) em uma “Pesquisa Sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada em 500 escolas, dentre as sete áreas temáticas elaboradas para análise, a área de gênero aparecia

como a área com um maior índice de concordância com as atitudes discriminatórias (n=38,2%).

Considerando a realidade demonstrada, tornam-se essenciais propostas pedagógicas na promoção da igualdade de gênero. Esforços têm sido feitos almejando uma cultura de paz nas escolas. A apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2017 prevê em seus princípios gerais a necessidade de se “abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia” (Brasil, 2015).

Ademais, anualmente o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) em parceria com outros órgãos públicos, realiza o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, onde alunos/as do ensino médio, graduandos/as, mestrandos/as, alunos/as de doutorado e escolas que produzam artigos e redações científicas e projetos pedagógicos que promovam a igualdade de gênero são recompensados e incentivados por seus esforços. Demonstrar tais esforços é de suma importância para a discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade nas escolas.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo Geral**

Analisar as concepções que fundamentam projetos pedagógicos promotores de igualdade de gênero presentes em escolas no Distrito Federal.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Investigar se a temática igualdade de gênero é abordada nas escolas;
- Investigar a concepção dos/as professores/as que desenvolvem projetos sobre o tema;
- Analisar como os projetos são elaborados e desenvolvidos nas escolas.

### 3. Fundamentação Teórica

Segundo Ristum (2013), a presença do/a psicólogo/a escolar ainda é muito criticada e desacreditada pelas escolas. A própria Lei de Diretrizes Básicas exclui o/a psicólogo/a escolar da equipe técnica prevista. Qual seria, portanto, o papel do/a psicólogo nas escolas? Para a pergunta, afirmam Marinho-Araújo e Almeida (2010):

O atual paradigma da atuação profissional do psicólogo escolar propõe um trabalho a partir das transformações sobre as concepções cristalizadoras acerca do desenvolvimento humano, da mudança do foco do fracasso escolar para uma cultura de sucesso escolar, da substituição do paradigma da doença para o da saúde psicológica, da construção de estratégias de intervenção que visem à promoção da saúde e do bem-estar dos sujeitos. (p. 246)

A alternância da atuação do/a psicólogo/a nas escolas de um/a profissional centrado apenas nos problemas pontuais – geralmente com os/as “alunos/as problemas”- para práticas de atuação voltadas à prevenção e na atuação institucional, portanto, marca os novos paradigmas da Psicologia Escolar. Martínez (2010) define a Psicologia Escolar como um campo de atuação do/a psicólogo/a, onde os conhecimentos da Psicologia atuam na otimização dos processos educativos. A autora define tais processos como sendo pertencentes a um complexo modo de transmissão cultural e de desenvolvimento da subjetividade.

No entanto, conforme apontado por Madureira (2013), mesmo atuando em contextos educativos, antes de tudo o/a psicólogo/a é um profissional da saúde. Atentar-se aos processos de saúde e de adoecimento nas escolas é fundamental na prática profissional dos/as psicólogos/as. Logo, cabe ao profissional da Psicologia refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem vigentes nas escolas, inserir-se nos contextos e analisar as relações de poder

subjacentes, compreendendo os múltiplos fenômenos que ocorrem em um espaço tão amplo quanto às escolas voltando, assim, sua prática para a construção de uma cultura de paz.

González Rey (2008) tece interessantes contribuições aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, além de um processo cognitivo, a aprendizagem é também um processo afetivo. Sendo assim, atentar-se à subjetividade dos/as estudantes deve ser central na atuação dos/as educadores. O “resgate à subjetividade”, portanto, implica em novas concepções na prática do educar, pois o foco agora é a produção de novos conhecimentos e não somente a reprodução de conteúdos.

Similar ao defendido por González Rey (2008), Freire (1987) critica o que chamou da “Educação Bancária”. Segundo o educador brasileiro, na Educação Bancária as relações educando/a-educador/a se assemelhariam a uma relação bancária, em que os/as professores/as depositariam seu conhecimento aos/às alunos/as. Tal visão é duramente criticada por Freire, pois ela implica uma visão passiva do sujeito e da aprendizagem também como uma verdade “pronta”, não passível de modificação.

Uma educação que priorize a subjetividade, conforme defendido por González Rey (2008) seria imprescindível para o rompimento da Educação Bancária, criticada por Freire (1987). Centrar-nos no caráter singular do processo de aprender, leva-nos a considerar os/as alunos/as em sua totalidade, abrangendo suas vivências, seus sentimentos, suas ideais e experiências. Os/as alunos/as, portanto, não são seres imunes a tudo o que ocorre ao seu redor, mas são pessoas inseridas em um contexto histórico e social, com potencial de transformação.

Nesse sentido, Tacca (2008) enfatiza a necessidade de se pensar em novas estratégias pedagógicas que valorizem o protagonismo dos/as estudantes, priorizando os sujeitos e não os conteúdos ensinados. Articulam-se os pressupostos defendidos por Tacca (2008) com as recentes discussões no campo da Psicologia Escolar referentes aos fatores favoráveis à



inovação. Campolina e Martinez (2013) entendem por inovação a possibilidade de trazer avanços na qualidade dos processos educacionais e a promoção de melhorias para a instituição escolar. Para as escolas, então, atentar-se a práticas inovadoras é crucial, principalmente ao lidarem com casos de violência, dificuldades na relação alunos/as - professor/a, o fracasso escolar, assim como as discriminações de gênero e sexualidade.

Projetos inovadores que pensam as questões de gênero e sexualidade apontam um foco especial da atuação dos/as psicólogos/as escolares, uma vez que esse tema diversas vezes é invisibilizado. Comenta Louro (2004):

(...) embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de uma forma aberta... De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas, que ela própria as produz (p. 84).

Conforme mencionado anteriormente, as discussões de gênero e sexualidade são temas previstos nas escolas, segundo as recomendações do próprio Ministério da Educação, de acordo com o previsto no décimo volume - “Orientação Sexual” - dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). O documento do Ministério destaca entre três eixos norteadores a questão das relações de gênero, merecendo, dessa maneira, devido destaque na atuação das escolas. Os eixos são: 1) corpo: matriz da sexualidade; 2) relações de gênero e 3) prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Ademais, em consonância com o documento (Brasil, 1997), a discussão sobre sexualidade deve sim estar presente nas escolas, uma vez que ela compõe parte integral da personalidade do sujeito. Sendo assim, os/as professores/as devem estar preparados/as para lidar com o tema, livres de julgamentos de valor, considerando a sexualidade como

componente do desenvolvimento dos/as estudantes.

Dessa forma, há de se pensar a sexualidade como algo além do ato sexual em si, entendendo por ela a forma como as pessoas vivenciam seus prazeres e desejos. No entanto, apesar da sexualidade ser vivenciada individualmente por cada sujeito, ela é também perpassada por questões histórico-culturais. Maia e colaboradores/as (2007), defendem, igualmente, o papel da escola em introduzir a discussão sobre sexualidade nas salas de aula, possibilitando assim o acesso a conhecimentos para os/as alunos/as e que os/as estudantes possam vivenciar suas próprias sexualidades de forma mais consciente.

Junqueira (2009), todavia, ressalva a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as para lidar com a temática. Para o autor, as propostas encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais não terão sua devida efetividade se não vierem acompanhadas de políticas públicas que incorporem o preparo dos/as profissionais da educação ao tema. Uma formação carente nessas questões corre o risco de reproduzir discursos e práticas excludentes nas escolas, na contramão das propostas legais.

Os dados analisados por Madureira e Branco (2015), inclusive, colaboram com as ressalvas apontadas por Junqueira (2009). Segundo as autoras, após uma pesquisa realizada com professores/as de escolas públicas do Distrito Federal, foi possível identificar lacunas na atuação dos profissionais frente as questões de gênero e sexualidade. Quando tais assuntos eram levantados em sala de aula, os/as participantes recorriam a suas experiências pessoais, ou desviavam o assunto para o tema dos valores, destacando a importância do respeito às diferenças. Tais ações, no entanto, não aprofundavam nas raízes históricas e afetivas dos preconceitos.

Quanto à formação dos/as profissionais da educação, o Distrito Federal possui uma posição privilegiada, uma vez que os/as funcionários/as da Secretaria da Educação possuem acesso à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). A EAPE é um

órgão público ligado à Secretaria cuja finalidade é de desenvolvimento continuado dos/as professores/as, sendo assim a EAPE oferece diversos cursos e eventos para os/as profissionais, visando sua capacitação.

Considerando os aspectos legais que respaldam a discussão de gênero nas escolas, assim como o papel do/a psicóloga/a diante de tais demandas, a presente pesquisa visa contribuir para na divulgação de projetos inovadores e bem-sucedidos que contribuam para a promoção da igualdade de gênero e a construção de espaços democráticos dentro das escolas.

#### **4. Metodologia**

A pesquisa realizada utilizou-se do método qualitativo. Conforme Flick, von Kardorff e Steinke (2000, *apud* Günther, 2006) são quatro aspectos inerentes à pesquisa qualitativa, a saber: 1) a realidade social no método qualitativo é visto como uma construção e atribuição social, 2) o foco do método é no processo investigativo e na reflexão, 3) as condições objetivas possuem sua relevância a partir dos significados subjetivos a eles empregados e por fim, 4) a postura comunicativa da realidade social possibilita que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

##### **4.1. Participantes**

Participaram da pesquisa cinco professores/as de escolas públicas e uma professora de uma escola federal que atuam, ou atuaram em um projeto pedagógico que promove a igualdade de gênero. Os/as participantes foram selecionados via rede social do pesquisador.

Na tabela 1 são apresentados os dados sociodemográficos dos/as participantes, considerando suas idades, crenças religiosas, a Regional de Ensino que pertencem, o tempo

de profissão, as disciplinas que lecionam e o nível de escolaridade. Por questão de sigilo, serão utilizados nomes fictícios.

Tabela 1. *Dados sociodemográficos dos/as participantes*

| <b>Nome (Fictício)</b> | <b>Idade</b> | <b>Religião</b> | <b>Regional de Ensino</b> | <b>Tempo de Profissão</b> | <b>Disciplina que Leciona</b> | <b>Escolaridade</b> |
|------------------------|--------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Maria                  | 44           | Cristã          | Ceilândia                 | 25 anos                   | Língua Portuguesa             | Pós Graduação       |
| Ana                    | 52           | Não Tem         | Plano Piloto              | 32 anos                   | Atividades                    | Mestrado            |
| Eduarda                | 40           | Candomblé       | Recanto das Emas          | 11 anos                   | História                      | Pós Graduação       |
| Inês                   | 31           | Não Tem         | São Sebastião             | 10 anos                   | Língua Portuguesa             | Doutorado           |
| Carlos                 | 43           | Cristão         | Planaltina                | 18 anos                   | História                      | Mestrado            |
| Joana                  | 41           | Católica        | Gama                      | 17 anos                   | Língua Portuguesa             | Mestrado            |

#### **4.2. Materiais e Instrumento**

Utilizou-se ao decorrer da pesquisa materiais de consumo próprio, como canetas, lápis e resmas de papel. Quanto aos instrumentos, utilizou-se um roteiro de entrevista (Anexo A) contendo duas partes. A primeira parte correspondia aos dados sociodemográficos dos participantes e era composto por 9 perguntas. Já a segunda parte abarcava 14 perguntas norteadoras, visando obter mais informações sobre as experiências e vivências dos professores, além de permitir que eles mesmos pudessem abordar novos assuntos, não restringindo assim o diálogo.

#### **4.3 Procedimento**

A pesquisa teve duração de um ano, iniciando-se em agosto de 2015 e finalizando em agosto de 2016. Os meses iniciais da pesquisa foram destinados à leitura e elaboração das perguntas norteadoras utilizadas no roteiro de entrevista. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UniCEUB) (Anexo B), foram agendadas as entrevistas,

segundo a disponibilidade do pesquisador e dos/as participantes. No início de todas as entrevistas era assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) pelos/as participantes.

Ao todo foram realizadas seis entrevistas individuais e semiestruturadas. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir de quatro categorias analíticas, previamente construídas, a saber: 1) diretrizes legais que pautam os projetos, 2) receptividade e efetivação dos projetos, 3) impacto dos projetos nas escolas e 4) perfil dos professores e inspiração para os projetos. Gomes (1994) defende o uso das categorias analíticas como uma forma de análise e interpretação dos discursos subjacentes aos conteúdos manifestos, sendo, por isso, uma investigação para além do que está sendo comunicado.

## Desenvolvimento

A pesquisa contou com a participação de seis projetos distintos em sua execução, mas que atuam na promoção da igualdade de gênero e na valorização do/a aluno/a no seu processo de ensino e aprendizagem. Pois além de uma preocupação com as questões sociais e a violência contra a mulher, os/as professores/as entrevistados/as demonstravam um engajamento na construção de um senso crítico de seus/as alunos/as, levando-os/as a pesquisar novos autores/a, produzirem textos e inclusive a formatarem suas produções segundo normas técnicas.

O projeto da professora Maria, por exemplo, incluía a produção de textos biográficos sobre mulheres inspiradoras das vidas dos/as alunos/as. Os textos produzidos eram corrigidos e editados em parceria com a professora. No término do projeto, os textos foram compilados e publicados. Ana, servidora oriunda da EAPE, ao retornar para a escola como coordenadora e professora, conseguiu oferecer um curso de capacitação sobre questões de gênero nas reuniões pedagógicas. Suas ações mobilizaram a escola a trabalhar as questões de gênero com os/as alunos/as. Eduarda, ao contrário dos/as demais participantes não trabalhava com um projeto especificamente voltado para as questões de gênero, seu foco em sala de aula baseava-se nas questões étnico-raciais. No entanto, ao introduzir questões de racismo e valorização da história africana e afro-brasileira, Eduarda contemplava também as questões de gênero e as imposições sobre o corpo da mulher negra.

Inês, a professora mais jovem entrevistada, atuou de uma forma muito similar a Maria. O seu projeto buscava a valorização e o reconhecimento das mulheres. Inês, portanto, incentivou seus/as alunos/as a pesquisarem figuras femininas na história, ou também próximas de suas realidades, que não recebiam o reconhecimento que mereciam – as “heroínas sem estátuas” como chamava. Os/as alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa elaboravam então textos e produções artísticas que representassem essas mulheres. As

produções dos alunos foram compiladas em um museu virtual, em forma de blog. Carlos, professor homossexual, atuou em conjunto com uma coordenadora na elaboração de um projeto que trouxesse a discussão de gênero e sexualidade para a escola. Para isso, introduziram na escola cinematecas, debates em sala de aula, mostras culturais e estudos sobre a Lei Maria da Penha. Por fim, Joana, uma professora de uma escola federal, encontrou na sua escola a possibilidade de trabalhar as questões de gênero em um projeto da coordenação da escola. A coordenação organizou grupos de professores/as de História e Língua Portuguesa para que explorassem assuntos atuais. Apesar da questão de gênero não ser obrigatória, Joana decidiu trabalhar com o tema em suas aulas, propondo debates com os/as alunos/as e a elaboração de textos argumentativos, onde os/as estudantes pudessem se posicionar diante do tema, no entanto, com rigor científico e argumentativo, demonstrando argumentos consistentes para seus posicionamentos.

Com exceção do projeto da professora Joana, que trabalha em uma escola com outra estrutura, todos os demais projetos compunham o Projeto Político Pedagógico das escolas. Três dos projetos analisados foram premiados por suas contribuições à educação, no entanto, com poucas exceções, os projetos, geralmente, não tiveram continuidade. A seguir serão analisados os projetos em mais profundidade tendo como base as quatro categorias analíticas desenvolvidas.

## **1. Diretrizes Legais que Pautam os Projetos**

A discussão sobre gênero já é um tema previsto nas escolas, conforme estipulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). No caso do Distrito Federal, demais documentos, como o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2013) também servem de apoio e são apontados pelos/as professores/as para justificar a implementação dos projetos.

Na fala dos/as participantes se torna claro como a presença de marcos legais são essenciais para justificar a implementação dos projetos. Ao buscar introduzir a temática de gênero nas escolas, muitos/as professores/as passaram por resistência ao tema por demais colegas. Apontar as diretrizes legais que respaldam sua ação e o dever da escola em estar atenta a essa temática, foi uma estratégia utilizada pelos/as participantes. Comenta a professora Inês:

*...isso está lá no Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEN), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que a gente tem que trabalhar essas questões. E aí chega aqui e tem que ouvir que tem feminismo demais no campus e “que onde já se viu ideologia de gênero... vocês perguntaram para os alunos se eles queriam falar disso?” O que é uma coisa meio estapafúrdia, porque eu não pergunto para os meus alunos se eles querem falar sobre morfema zero. É um tema, é uma temática que é necessário de ser abordado.*

A discussão sobre gênero, portanto, não é vista como uma temática a ser trabalhada na escola como a gramática, por exemplo. O questionamento recebido por Inês indica como as questões de gênero e diversidade seguem sendo silenciadas. Conforme apontado por Louro (2004), há uma crença em que a recusa em se trabalhar o tema da diversidade de gênero, ou a sexualidade levaria ao desaparecimento do mesmo. Não se critica que há “gramática demais” mas critica-se o “excesso” de feminismo no campo.

Para Eduarda, no entanto, as exigências dos Temas Transversais levaram ao engajamento de outros/as professores/as com o projeto e as discussões realizadas em sala de aula. Segundo ela:

*Porque hoje a gente trabalha com os Temas Transversais e é para isso mesmo, é para englobar vários professores e isso acaba trazendo desconforto. Tem um professor que ele mesmo era um que teve que trabalhar em conjunto comigo quando eu comecei a*



*trabalhar as questões de diálogo em sala. Ele é de Sociologia, então ele mais do que nunca! Sociologia e Filosofia tiveram que trabalhar junto comigo. Era um complemento das minhas aulas... porque eu estou mexendo com o cidadão e com a cidadania. Questão de gênero e raça é papel deles mesmo, não é nem meu papel como historiadora, era deles mesmo, na Filosofia e na Sociologia. E aí eles tiveram que trabalhar em conjunto comigo.*

Contribuição essencial dos Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais (Brasil, 1998) é a pertinência de se trabalhar as questões sociais de forma multifacetada e interdisciplinar, abrangendo todas disciplinas. A discussão sobre a violência e as desigualdades de gênero, enquanto uma problemática social, é um tema que ultrapassa um mero conteúdo curricular e que faz elo com as diversas áreas do saber e disciplinas escolares. A fala da professora Eduarda indica o potencial dos marcos legais em mobilizar a conscientização ao tema por demais agentes escolares, servindo como uma possível fonte de apoio na execução dos projetos.

O caso da Eduarda, contudo, merece um devido destaque uma vez que seu projeto se centrava nas questões raciais. Logo, além das exigências estipuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), Eduarda contava também com a lei 10.369/03. A ação afirmativa da lei, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas (Gomes, 2008). No entanto, as questões de gênero ainda carecem de uma lei com o mesmo efeito. Inês afirma:

*...é necessário trabalhar gênero como tema transversal, mas não como uma coisa categórica como existe na lei 10.639. Então, por exemplo, é necessário estudar autores de origem africana, é necessário estudar autores e autoras afro-brasileiras. Isso está pautado na lei e pelo fato de estar pautado na lei os livros didáticos já têm que trazer*

*isso se não ele não é aceito pelo PNLD. Mas isso não existe em relação à mulher. Não existe essa definição.*

Dessa forma, observa-se que se por um lado as diretrizes legais pautam e justificam a implementação dos projetos pedagógicos na promoção da igualdade de gênero, por outro lado elas não demonstram clareza nas suas exigências. Essas lacunas nas especificidades e obrigatoriedade das leis, inclusive, geram prejuízos com outras diretrizes legais, como o Programa Nacional do Livro Didático, afetando o acesso a materiais didáticos que auxiliem no trabalho do/a professor/a.

Outro aspecto legal que merece destaque refere-se à importância do componente curricular, Parte Diversificada na elaboração dos projetos. Conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os currículos escolares devem contemplar uma parte diversificada para se tratar de questões regionais e locais da sociedade, culturais, políticas e econômicas. Quatro dos seis projetos entrevistados tiveram disponibilidade de uma disciplina específica para o tema. Exemplifica a professora Maria:

*Todas escolas dos anos finais os alunos têm três aulas que a escola pode fazer o que quiser com essas aulas. A ideia é que a escola identifique as suas especificidades, suas demandas e construa um projeto de intervenção em cima dessa necessidade. Então é uma disciplina que não reprova, os meninos já sabem disso. E ela vira meio que um apêndice das outras aulas do professor. É uma disciplina que eu acho – não é uma disciplina, é um Componente Curricular – que eu acho super valioso e que eu acho que fica subaproveitado na escola.*

Utilizar-se desses espaços, previstos pela lei, apresenta-se como uma alternativa para o debate sobre as questões de gênero e diversidade nas escolas. Tais espaços devem ser aproveitados para promover uma conscientização sobre temáticas de cunho social, relativas para a formação dos/as alunos/as.

## 2. Receptividade e Efetivação dos Projetos

Conforme demonstrado acima, apesar da discussão sobre gênero e diversidade ser um tema previsto nas escolas pelo próprio Ministério da Educação, diversos agentes escolares demonstram resistência ao tema, não efetuando na prática o que é previsto na lei. Os/as participantes inclusive, expressam situações aversivas dos/as colegas quando introduziram os projetos. “Por isso que eu prefiro escola particular, que não perde tempo com esse tipo de bobagem que você está fazendo” disse um professor para Maria, uma vez. As reações são diversas, no entanto observa-se uma recusa a temática pelos agentes escolares. Comenta Eduarda:

*Você é criticado dentro da escola por ter um pensamento diferente, a realidade é essa. Eu sou criticada por vários professores. Vários professores me olham de “revestrés” porque muitos não querem trabalhar e quando você começa a trabalhar de uma maneira diferenciada do que a escola impõe, você mexe com toda uma equipe. Porque [se] você faz o professor vai ter que entrar na sua.*

Destaca-se na fala da Eduarda uma dupla rejeição sofrida pela professora por seus/suas colegas. Além da rejeição ao tema, há também uma rejeição aos projetos inovadores (Campolina & Martinez, 2013). A presença de um/a professor/a que queira inovar altera a dinâmica da escola. E para os/as demais professores/as, há uma associação entre a inovação a uma sobrecarga de trabalho. Maria descreve ter vivenciado situações similares às da Eduarda. Segundo Maria:

**Maria:** ...nessa escola onde eu apliquei o projeto eu cheguei assim, cheia de ideias “ah gente! Vamos participar das Olimpíadas de Português, vamos fazer o Leitor Escritor, vamos trazer o leitor para a escola!” “Ah não”  
**João:** Uma visão do tipo “mais trabalho?!”

*Maria: “ah não, por favor, não! Você deve ter acabado de entrar na Secretaria [de Educação] para ter esse gás todo, eu não dou seis meses para você abaixar essa bola”. Eu falei “não, eu já estou na Secretaria há mais de duas décadas”.*

Maria descreve a escola onde trabalhava como sendo “muito endurecida, muito engessada, muito atrelada, muito a, , eboque da necessidade da aprovação no vestibular”. Não é de se surpreender a forte resistência dos/as professores/as ao projeto, muito menos à crença de que a professora teria acabado de entrar na Secretaria de Educação. Afirmam Codo e Vasques-Menezes (1999) como o stress laboral crônico relacionam-se a síndrome de *burnout*. Segundo os/as autores/as, são três componentes que envolvem a síndrome: 1) situações de exaustão emocional -inclusive no nível afetivo – 2) despersonalização com o trabalho – apresentando uma visão endurecida e reificando as pessoas – e,3) a falta de envolvimento pessoal com seu trabalho.

Ações inovadoras nas escolas, portanto, expõem os processos de adoecimento presentes na instituição. A baixa receptividade para com os projetos não se devia somente a uma rejeição ao tema, mas também a limitações dos/as professores/as com seu próprio trabalho. A violência na escola abarca todos/as, não somente os/as alunos/as. E com os/as professores/as gera um sentimento de distanciamento do seu trabalho e um embotamento afetivo de seus/suas alunos/as. No entanto, essa dura realidade somente reforça a necessidade de projetos inovadores que andem na contramão desse contexto e resgatem as formas como a educação pode atuar na transformação das realidades.

Apesar das críticas sofridas, os projetos receberam algum tipo de apoio nas escolas. O apoio da direção, inclusive foi apontado como essencial para a concretização dos projetos. Ana, por exemplo, apesar de assumir o papel de coordenadora, recebeu também o apoio da direção e de outros/as professores/as. Inclusive, a participante colocou que somente aceitou participar da coordenação da escola se a direção a apoiasse na oferta de cursos voltados para

a questão de gênero e sexualidade. Joana, por exemplo, encontrou nos pedidos da coordenação de se trabalhar temas atuais um espaço para explorar as questões de gênero em suas aulas. Já o caso do Carlos, por exemplo, demonstra como a direção exerceu um papel fundamental na elaboração do projeto e no lidar com as resistências iniciais dos/as demais professores/as. Segundo o professor:

*A direção da escola comprou a briga, né? Porque a gente tinha professores que tentavam sabotar o projeto, mas não conseguiram... Então, assim, de alguma forma a gente foi brigando. Com o prêmio, a escola foi muito ovacionada. Pra uma escola que era considerada uma escola violenta, de periferia, de repente essa escola é bem falada. Então os professores de certa forma queriam fazer parte disso, então essa resistência foi sendo quebrada aos poucos. De certa forma muitos foram, como eles mesmos diziam: convertidos.*

Inês, por outro lado, não recebeu um apoio da direção mas encontrou um forte aliado em um coordenador. Comenta Inês:

*...por exemplo, eu fui pedir cartolina para os alunos fazerem um trabalho e me mandaram três cartolinas brancas! E falaram para eu não reclamar. Então eu virei para o coordenador e falei: “fica aqui com os meninos que eu vou ali na papelaria comprar material porque com isso aqui não dá para trabalhar” e ele falou: “não, Inês tem material aqui no almoxarifado” e ele voltou com uma braçada de material e falou “usa, isso daqui tá acumulando pó” então ele teve esse caráter executivo e de advogado de falar: “Não, a Inês tá fazendo um trabalho novo”.*

As formas de apoio recebido variavam entre os/as participantes, no entanto destaca-se que os projetos não foram realizados sozinhos. De alguma forma, todos/as participantes receberam apoio, seja em um envolvimento direto – como o caso da Eduarda onde os/as

professores/as passaram a atuar nos projetos- seja na simples entrega de um material para elaboração dos trabalhos.

Conforme fora mencionado, apenas os projetos do Carlos e da Ana tiveram continuidade, os demais foram interrompidos com a saída dos/as professores/as da escola. Nos dois casos citados, destaca-se o apoio da direção pedagógica na manutenção dos projetos. Observa-se, portanto, uma correlação entre o apoio institucional aos projetos e a continuidade dos mesmos.

### **3. Impacto dos Projetos nas Escolas**

Um consenso entre os/a participantes foram as críticas aos projetos por seus/suas colegas de profissão. No entanto, por parte dos/as alunos/as houve maior adesão. Mesmo demonstrando receio no início do projeto, os/as estudantes se motivaram e inclusive levavam as discussões sobre gênero para as outras aulas. Ademais, o impacto dos projetos extrapolou os muros das escolas e atingiu inclusive as famílias. Em seu relato, Carlos diz:

*Um dos nossos alunos foi criado por duas mães, tinha um que era criado por uma travesti, então esses modelos de família estavam presentes ali, eles só eram invisibilizados. Na medida em que nós fomos fazendo essas intervenções dentro de sala de aula, essas famílias começaram a aparecer, a se manifestar. E ele acabou tendo uma proporção enorme. Fizemos uma parceria com a secretaria da mulher que forneceu para toda a escola as cartilhas da lei Maria da Penha. Então o que os alunos começaram a perceber? “Ah, esse tipo de violência eu sofro” ou “puxa, minha mãe sofre violência patrimonial”. A gente percebia que a partir do projeto a gente conseguia fazer com que esses alunos pudessem perceber coisas que normalmente eles não perceberiam.*

Conforme apontam Dessen e Polonia (2007) tanto a escola quanto a família atuam como contextos de desenvolvimento humano, demonstrando as proximidades entre ambos espaços e a necessidade de relações apropriadas. O projeto do professor Carlos, portanto, trouxe visibilidade a famílias que sempre estiveram presentes na escola, mas que não tinham espaço de fala. Não obstante, trouxe medidas educativas de cunho social e pode atuar na luta contra a violência da mulher. Similarmente, Inês descreve uma conversa com uma mãe de aluna, onde ela ouviu:

*“olha, muito prazer. Eu sou mãe da aluna tal e eu queria dizer para senhora que tudo o que a senhora falou mudava muito a minha vida, porque a minha filha chegava para mim e dizia ‘mãe, a senhora não tem que ficar ouvindo as coisas que o meu pai fala...’ Porque era uma situação de abuso ‘a minha filha me ensinou que eu não precisava ouvir aquilo e ficar calada’. Olha o potencial da educação para isso!*

Trabalhar gênero nas escolas, portanto, implica também o trabalho o empoderamento dos/as estudantes, e também sua autoestima. Em um relato emocionado, Maria diz: “Uma das coisas mais bonitas que eu ouvi de uma aluna minha foi quando ela disse ‘professora, com o projeto eu descobri que eu também quero ser uma mulher que carrega uma grande história’”. Evidenciar as contribuições das mulheres na história, nas ciências, nas artes, promover os Direitos Humanos e agir contra a violência é assegurar às alunas um protagonismo que a cultura machista as tira.

Em contextos educativos, como a escola, tais temas devem sim estar presentes. De acordo com Lionço e Diniz (2009) o silenciamento sobre a diversidade sexual e de gênero é um reforço aos status dominantes da opressão machista e sexista. Inclusive, a valorização do papel da mulher na sociedade não deve ser visto como um tema desviante da formação dos/as alunos/as, mas como um aspecto essencial a ser trabalhado com finalidades educativas. Essa era, inclusive, uma das preocupações apresentadas pelos/as participantes. Maria comenta:

*...minha preocupação era também com a formação acadêmica dos meninos. Porque dizer que a gente vai ter essa preocupação com essa formação em Direitos Humanos, com a igualdade de gênero, não significa dizer que a gente vai desprezar uma formação acadêmica sólida. E como eu percebi que as maiores fragilidades deles era com a leitura e a escrita, então por isso eu propus seis obras, a leitura de seis obras de autoria feminina e trabalhei muito com o texto autoral. Porque uma das coisas que eu identifiquei foi que a escola impõe aos alunos a tarefa de ficar o tempo todo fazendo cópias. Cópia do quadro, cópia do livro didático e eles empreendem pouco esforço naquilo que de fato promove aprendizagem, construção do pensamento crítico, exercício da criatividade, possibilidade de exercer o autoconhecimento, de conhecer o outro, de conhecer a própria história...*

Relembro as contribuições de Tacca (2008), onde a autora defende que os conteúdos ensinados não devem ser vistos apenas como a finalidade das escolas, mas sim como o processo do meio. Segundo a autora, as estratégias pedagógicas devem ser pensadas na valorização da subjetividade dos/as alunos/as e atentas aos processos histórico-culturais que o/a permeiam. A participação ativa dos/as estudantes com os projetos, portanto, contraria modelos tradicionais de ensino e ia contra a Educação Bancária, criticada por Freire (1987).

Exemplificando, Maria traz outro comentário de aluno, onde o estudante diz: “eu sou muito grato à professora porque eu pude falar, eu pude participar. Eu pude ser protagonista, eu pude sair da posição de espectador e pude agir, pude estar em cena”. Eduarda também trouxe feedbacks similares, segundo a professora:

*Os alunos ficavam tão empolgados com aquela nova aula de ter que mexer não só com aquele negócio decoreba ali no quadro que acabava pegando a aula do outro professor e automaticamente eles tinham de adentrar junto comigo para poder funcionar!*



Observa-se nas falas das professoras Maria e Eduarda como os/as alunos/as expressam a necessidade de novas estratégias pedagógicas e enfatizam as colaborações dos projetos realizados. Um impacto dos projetos, portanto, foi evidenciar que as escolas devem estar atentas às demandas dos/as estudantes, promovendo a aprendizagem não como a repetição de conteúdos cristalizados, mas como a construção de novos conhecimentos e o posicionamento ativo dos/as alunos/as (González Rey, 2008). Inclusive, as provas de entrada para as universidades como os vestibulares e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem buscando trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, visando um posicionamento crítico dos/as alunos/as diante de questões sociais. No ano de 2015, por exemplo, o ENEM elaborou duas questões relativas ao movimento feminista e à persistência da violência contra a mulher. Sobre a prova, Inês comentou:

*... eu fiquei muito feliz quando teve a prova do ENEM e foi muito bom porque eu lavei a minha alma. Tudo o que eu ouvi durante um ano inteiro... tá aqui. Tive alunos que tiraram notas altíssimas porque já tinham estudado o conteúdo e porque tínhamos estudado a forma do texto dissertativo-interpretativo. E nesse período, um pouco antes da prova do ENEM, eu submeti a inscrição para o prêmio Professores Brasil porque eu vi que o projeto ficou maior do que eu.*

A fala da Inês traz outro ponto interessante para análise: as premiações. Inês, Maria e Carlos foram premiados nacionalmente por seus projetos e puderam arrecadar fundos para as escolas. A escola onde a Joana trabalha, inclusive, já teve uma aluna premiada por uma redação sobre as questões de gênero. No entanto, com exceção do Carlos, os outros dois projetos foram interrompidos. E no caso da Joana, nenhum/a outro/a aluno/a se interessou em trabalhar com o tema. Por que então, as escolas interromperiam projetos que foram tão benéficas a elas? Uma análise das interações sociais presentes parece conter a resposta.

Comenta Maria:

*...o projeto acabou conquistando três prêmios nacionais, um prêmio internacional e levou em dinheiro para a escola mais de cem mil reais. O último prêmio foram vinte mil dólares... Em janeiro, à revelia de qualquer consulta, qualquer conversa conosco, o diretor gastou até o último centavo em obras de manutenção, instalação de câmara de segurança, não sei o quê. Sem nos dizer nada, sem constar à comunidade, por conta e risco dele. E não satisfeito, quando eu questionei, porque o mínimo que eu tinha que fazer era questionar, “mas espera aí, nós fechamos um acordo, nós conversamos, não foi deliberado isso?” e aí ele falou “foi, mas aí apareceram outras coisas”. “Mas custava ter conversado?” “Eu sou diretor da escola, eu decido”.*

Como não houve, inicialmente, grande receptividade aos projetos, muitos acabaram vinculados somente ao/a professor/a e não foram revertidos em algo a ser visto e destacado pelas escolas. Retomando o caso da Maria, apesar de um dos editais das premiações prever que parte do gasto com o prêmio seja revestido exclusivamente ao projeto, a direção da escola tomou outro posicionamento. A escolha da direção não afetou somente Maria, mas também os/as alunos/as e as famílias, pois uma das metas do projeto era arrecadar fundos o suficiente para publicar os textos elaborados por eles/as em livro.

O distanciamento do papel da escola diante dos projetos está presente também na fala da professora Joana. Quando questionada sobre o impacto da premiação de uma aluna na escola, a professora respondeu:

*A escola encara como um trabalho de um aluno que se supera, mas não dentro do tema. Ninguém aqui discute o tema... Então é meio isso. Estamos abertos a tudo, mas defender politicamente, comprar essas ideologias é outra coisa. Então, não necessariamente valorizar o trabalho desse aluno, premiar, quer dizer que a escola compra essa ideologia.*

Joana aponta o tema dos trabalhos como sendo um fator para o afastamento das escolas. Logo, mesmo com uma rejeição inicial, diante das exigências legais as escolas permitem que se trabalhe o tema e a elaboração dos projetos, sem, no entanto, vincular-se a eles. Os projetos são dos/as professores/as mas raramente são da escola. Possivelmente, essa postura da escola seja uma forma de se ausentar de possíveis críticas das famílias e da comunidade. A discussão sobre as questões de gênero segue sendo um “tabu” e como não podem silenciar completamente essa discussão, devido a marcos legais, as escolas as silenciam de outras formas.

As reações das escolas, no entanto, nem sempre são as mesmas. Mesmo Inês tendo saído da escola e o seu projeto deixado de ter continuidade, ele causou outros tipos de impacto na escola. Comenta a professora:

*Por fim, quais impactos isso promoveu na escola? A escola foi premiada nacionalmente (...) e a escola percebeu o potencial dos nossos alunos, o potencial da escola enquanto um lugar para se fazer pesquisa e percebeu uma série de coisas que estavam latentes ali e não queriam ver. De repente ganhamos um prêmio nacional que ganhou recursos e “vamos fazer de novo!” E aí eu tinha pedido, tinha implorado para ficar com a Parte Diversificada e eles falaram “não, PD é só para exatas e teatro” e eles não deixaram. Eu fiz projetos incluídos dentro da minha matéria de português e no ano seguinte, agora, eles decidiram fazer um PD diferente. Então todos os professores no último horário de segunda-feira têm um horário de atendimento dos alunos e os alunos se inscrevem por interesse nos projetos dos professores! Eu fico extremamente feliz de saber que houve uma mudança significativa não só nos meus alunos mas na estrutura da escola. Porque você possibilitar o aluno escolher é você dar voz!*

Inês saiu da escola e seu projeto precisou ser interrompido. No entanto, suas contribuições repercutiram na escola. Apesar da professora não ter sido apontada para as

turmas da Parte Diversificada, conforme gostaria, no ano seguinte à sua saída a escola reestruturou sua dinâmica e possibilitou que cada professor/a tivesse um tempo no componente curricular para atender as demandas dos/as alunos/as. Apesar da discussão de gênero não ter continuado com o devido foco que estava tendo, a escola avançou na valorização da participação dos/as estudantes. Possibilitar aos/às alunos/as a escolha da disciplina que gostariam de fazer já é um progresso por si só na valorização da subjetividade dos estudantes (González Rey, 2008) quanto na ação contrária à Educação Bancária (Freire, 1987).

#### **4. Perfil dos Professores e Inspiração Para os Projetos**

Diz-se que nenhuma ideia surge do acaso pois há sempre um contexto que leva ao surgimento de novas ações. O contexto que levou à elaboração dos projetos analisados na pesquisa foram as diversas experiências dos/as professores/as testemunhando violência contra as mulheres e contra a população LGBT dentro das escolas. Diversos são os relatos sobre situações de violência psicológica, moral, ou até física presenciado pelos/as participantes. Ao adentrar a escola, Inês relata ter visto:

*Violência de gênero, violência física com as minhas alunas, violência verbal o tempo todo. Professor fazendo piadinha sexista, professor dizendo que menina não dá certo na área de exatas. Teve casos graves que eu tive que reportar tanto para o Conselho Tutelar, quanto para o Disque 180 de agressões físicas que aconteceram dentro do ambiente da escola e nada foi feito pela direção.*

Sobre a violência na escola onde atuava, Carlos relata: "...a iniciativa do projeto surge primeiramente dos dados indicando o que a escola enfrentava com essas questões. Havia

problema de homofobia, racismo, eles não tinham essa noção do que era trabalhar as questões de gênero. Daí o que eu fiz? Eu criei um projeto”.

Ressalto as pesquisas apresentadas anteriormente por Mazzon (2009) e Abramovay, Cunha e Calaf (2009): a violência contra mulheres e alunos/as LGBT é uma realidade das escolas brasileiras. Os relatos dos/as professores confirmam os dados alarmantes apontados pelos/as autores/as. Ademais, conforme defendido por Louro (2004) as escolas recriam – e criam- espaços de diferenciação entre homens e mulheres. Sendo assim, podem vir a contribuir para o desenvolvimento de espaços de menosprezo e de subjugação da mulher.

Apesar disso, as escolas também possuem o potencial de romper com tais paradigmas e ser espaço de construção de novas práticas sociais (Lionço & Diniz, 2009). Os/as participantes demonstraram um engajamento social da educação, considerando uma visão dos/as alunos/as como sujeitos e a possibilidade da educação para a formação pessoal desses sujeitos. Afirma Inês: “Eu tinha acabado de terminar o meu mestrado, tinha entrado no doutorado, estava muito empolgada com tudo e com a possibilidade de estar numa escola pública porque eu era da iniciativa privada e eu migrei para a escola pública por uma questão de comprometimento social também”.

A preocupação com a formação pessoal dos/as estudantes e as possibilidades de transformação social da educação estão presentes nos relatos dos/as professores/as participantes. Inclusive, ao considerarmos que a maioria dos/as participantes (n=5) é oriunda de escolas localizadas nas cidades satélites, normalmente com históricos de violência. Maria, por exemplo, descreve:

*...eu me inseri numa rede social, apesar de ser muito avessa né? Porque eu percebi que podia conhecer melhor os meus alunos, saber que conteúdos eles acessavam, que conteúdos eles postavam. E aí foi quando eu me deparei com um vídeo de uma garota de treze anos, no qual ela se apresentava dançando. O vídeo tinha um teor sexual*

*muito forte, a música era uma música com um teor musical explícito, palavras muito chulas se referindo à mulher e a menina não percebia o quanto aquilo era negativo para ela. Ela fez meio que nessa perspectiva de se sentir desejada, para conseguir visibilidade. Aquilo me incomodou e eu percebi que precisava fazer uma intervenção. O primeiro ponto era entender que aquela menina como um ser sócio histórico está dentro de uma cultura que representa a mulher a partir do quanto ela é sexualmente desejada, e pelo quanto ela corresponde a um determinado padrão de beleza.*

O vídeo da menina, desse modo, foi o estopim para que Maria decidisse elaborar o seu projeto. Para atuar na contramão dos estereótipos de gênero que colocam o valor da mulher com base no seu apelo sexual aos homens, Maria decidiu explorar com os/as alunos/as outros referenciais de mulher. Para tanto, o projeto da professora participante baseava-se no reconhecimento das mulheres inspiradoras na história, na comunidade e nas vidas dos/as estudantes.

O relato da Eduarda complementa as falas anteriores. Comenta a professora: “...então a falta de aceitação, principalmente da mulher negra, as meninas têm muito preconceito com elas mesmas. Já entro debatendo a questão da chapinha no cabelo... E dos meninos é a questão dos que são machistas que agora perseguem aquele que tem a questão da sexualidade diferenciada e a minha abordagem em sala de aula é isso, a aceitação do outro e de si próprio...”.

Segundo Madureira e Branco (2012) a relação dos indivíduos e os contextos culturais é marcada pelo constante embate entre a transformação e a estabilidade. Assim, enquanto a cultura atua possibilitando a transmissão de ensinamentos coletivos, ela também é passível de transformações pelas ações criativas de indivíduos e grupos sociais. A discussão apresentada pelas autoras é pertinente aos projetos, pois as ações desses/as professores/as são iniciativas para mudanças sociais no que tange às questões de gênero, demonstrando a influência de

ações individualizadas nos contextos culturais.

Carlos enxerga no seu papel como educador o poder de transformação e de empoderamento de seus/suas alunos/as. O professor inclusive relata a falta que sentiu em sua formação de um professor que se atentasse às questões de gênero e sexualidade. Comenta o participante:

*Olha, se eu tivesse professores como esses que eu trabalhei durante a minha vida escolar, a minha vida talvez teria sido outra. Eu teria me defendido mais, me politizado mais cedo, desenvolvido outros sentimentos como a alteridade, a empatia, a percepção da diferença. Eu considero que o meu trabalho em relação a esse projeto foi importantíssimo para as pessoas. Não é uma avaliação para alimentar o meu ego, mas uma avaliação que me faz ter mais compromisso.*

Destaca-se, portanto, o compromisso com a educação apresentado pelos/as participantes. Atribui-se, em parte, o comprometimento apresentado à formação acadêmica que os/as participantes obtiveram. Conforme demonstrado na tabela 1, todos/as participantes possuem uma formação acadêmica voltada para as áreas das ciências humanas e sociais, inclusive com especializações. Os cursos de formação realizados pelos/as participantes, apesar de não serem necessariamente voltados às questões de gênero, são apontados como importantes recursos para a elaboração dos projetos. Comenta Carlos:

*Como eu tinha feito um outro curso de extensão lá na UNB, no departamento de educação chamado GDE (Gênero e Diversidade na Escola), eu pensei, se eu pego todo esse conhecimento que eu estou adquirindo...eu crio um projeto potente para a escola com relação às questões de gênero. E foi exatamente o que aconteceu.*

Tanto para Ana e Joana, quanto para a participante Inês, o interesse pelas questões de gênero acentuou-se no mestrado. As participantes relatam um contato escasso ou superficial com a temática durante a graduação e licenciatura. No mestrado, no entanto, puderam se

aprofundar nas discussões e nos estudos. De acordo com Joana:

*No meu caso, a minha linha de pesquisa do mestrado trabalha gênero. Eu comecei a trabalhar com as prostitutas na literatura por meio de uma obra do Gabriel Garcia Marques, “Memórias de Minhas Putas Tristes” e aí eu fui conhecendo o caminho. Trabalhei com dois grupos feministas dentro da UNB e acabei encontrando um outro caminho dentro da literatura latino americana com marginalidade do corpo feminino.*

Retomando os dados analisados por Madureira e Branco (2015), a formação dos/as professores/as apresenta lacunas, principalmente no tocante às questões de gênero e sexualidade. Logo, destaca-se que uma formação voltada para as questões de gênero não está prevista nos cursos de Licenciatura, no entanto são ofertadas nas pós-graduações para quem procura.

Maria, no entanto, conjectura uma possível razão pelo qual professores/as não buscam tais cursos, explica a professora:

*O professor que está no chão da escola muitas vezes ele parou de estudar. Não por maldade, mas porque ele está muito cansado. A gente tem no Brasil uma situação trabalhista do professor que o coloca como um operário e não como um intelectual que possa transformar a própria realidade. Então ao professor são apresentadas tarefas para cumprir, diário a preencher, plano de aula para entregar, mas ele tem uma carga de trabalho que é absurda. Nós temos professores que dão aula para treze turmas com 40 alunos...*

É uma posição muito cômoda criticar os/as professores/as por sua formação, atribuindo a culpa somente a eles/as por não terem estudado, ou aprofundado em certas temáticas. Todavia, ignora-se os contextos nos quais os/as professores/as estão inseridos, que muitas vezes são cenários rígidos e competitivos. Cabe, portanto, uma própria ressalva às instituições acadêmicas: seria a crítica o único papel das pesquisas?

Por transitar entre a escola e o meio acadêmico, Inês diz ter sofrido certas represálias por parte de seus/suas colegas. De acordo com a professora: “...por ser da Academia, da UnB,



por ser a ‘doutoranda da UnB’ então aquela coisa anti-academicismo que existe na escola pública e que é surreal. Apesar de a UnB ter uma parcela de culpa - não só a UnB mas qualquer centro acadêmico- por não respeitar. Justamente, ‘meter o pau’ o tempo todo e não falar do que é bom”.

Ora, diversos são os trabalhos que criticam a formação dos/as professores/as e atuação deles/as nas escolas (Abramovay et al., 2009; Madureira, 2007; Maia et al., 2012; Louro, 2004). No entanto, apesar de serem críticas pertinentes, a academia e as realizações de pesquisas devem atuar também a valorização dos/as profissionais na educação, o incentivo à inovação e contemplando as práticas bem-sucedidas.

Os projetos pedagógicos analisados na pesquisa, por exemplo, são ações que merecem ser destacadas. Considero os projetos obras inovadoras na educação, que rompem com o modelo tradicional de ensino e valorizam a participação dos/as estudantes. Ademais, o foco dado para as questões de gênero são essenciais ao contexto social e político em que vivemos. A valorização da mulher é sim um tema que merece destaque na busca de uma escola democrática e a uma cultura de paz. Nesse sentido, ressalto o papel transformador das escolas, podendo tornar os diversos agentes escolares conscientes de seus direitos e deveres, atentos às demandas sociais e o respeito aos grupos menos favorecidos.

## Considerações Finais

No início da pesquisa eu planejava conseguir acesso aos/às professores/as por intermédio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Uma vez que EAPE havia sediado o segundo encontro de Diversidade em Educação, organizado pelo Núcleo de Diversidade, Inclusão e Educação no Campo da instituição. No encontro, profissionais da rede pública exibiram em workshops e palestras os seus projetos e pesquisas visando a promoção da igualdade de gênero e diversidade.

Poucas semanas após a realização do encontro, no entanto, ocorreu a greve dos/as professores/as da rede pública. Após a finalização da greve o Núcleo de Diversidade da EAPE foi excluído da instituição, segundo os profissionais do Núcleo, por motivações políticas. A equipe pesquisadora foi então encaminhada à Secretaria da Educação. Na Secretaria tive a oportunidade de conhecer uma funcionária engajada na promoção da igualdade de gênero que trabalha, em conjunto com diversos atores, no desenvolvimento de políticas públicas para mulheres, negros e a comunidade LGBT.

A funcionaria indicou livros e leis que norteiam a temática pesquisada e contou sobre suas experiências de trabalho. Segundo ela, muitos dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas em prol da igualdade de gênero surgem devido às dúvidas dos alunos e alunas. Sendo assim, muitas vezes os projetos são esforços individuais dos professores e não necessariamente uma ação institucional da escola. Ademais, destacou-se os impasses apresentados por entidades governamentais, onde o tema ainda mostra-se como sendo polêmico.

Apesar da visita ter tido um caráter informal e ter servido para o colhimento de informações e indicações para o início do trabalho de campo, considera-se os encontros como parte do processo de construção de informação. A análise dos resultados, inclusive, colabora

com dados já encontrados pela funcionária. Os projetos pedagógicos que visam a igualdade de gênero, geralmente não são bem vistos pela instituição. As instituições autorizam a elaboração dos projetos, geralmente, por questões legais, no entanto sem vincular-se a eles. Os projetos, com isso, portanto acabam se tornando ações individuais dos/as professores/as que os executam. Devido à baixa receptividade inicial dos projetos, muitos deles não têm continuidade, mesmo quando trazem impactos positivos à escola como a arrecadação de fundos, por intermédio de premiações, e o engajamento dos/as estudantes.

Ademais, ressalto dificuldades na execução dos projetos, principalmente devido à ausência de ações afirmativas legais e disponibilidade de materiais. Há, por isso, um distanciamento entre as exigências nas diretrizes legais do Ministério da Educação quanto às questões de gênero e o que de fato ocorre nas escolas. Os estudos sobre a violência de gênero e homofóbica nas escolas demonstram esse distanciamento.

Sendo assim, a pesquisa espera contribuir na elaboração de políticas públicas, manifestando a necessidade de se pensar em ações legais na promoção de uma escola democrática e de valorização da diversidade. Principalmente nos tempos atuais, onde se discute o projeto “Escola Sem Partido” cuja finalidade única é o silenciamento da diversidade, a manutenção da opressão e de padrões hegemônicas.

Lógico que uma escola não deve ser palco para propagandas políticas, ou doutrinação dos/as estudantes. Mas é sim, papel da escola e dos/as educadores/as promover o debate, possibilitar o acesso dos/as alunos/as às diversas fontes de conhecimento e, principalmente, respeitar os Direitos Humanos. Nesse quesito, as instituições de ensino superior têm muito com o que colaborar. Seja na valorização da formação dos/as professores/as, tanto nos mestrados quanto na Licenciatura e na prática dos/as professores/as.

## Referências

- Abramovay, M, Cunha, A.L, Calaf, P. P. (2009). Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana.
- Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual (vol. 10). Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica (2015) *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Apresentação: Ensino fundamental anos iniciais.* – Brasília: MEC/SEB
- Campolina, L.O. & Martínez, A.M. (2013) Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicológica: Organizações e Trabalho*, 13(3), 325-338.
- Codo, W & Vasques-Menezes, I (1999). O Que é Burnout? Em Codo, W. (Org.) *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 237-254). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Gomes, N.L.A (2008). A Questão Racial na Escola: Desafios colocados pela implementação da Lei 10.369/03. Em Moreira, A.F & Candau, V.M. (Orgs.) *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp.67-89). Petrópolis, RJ: Vozes
- Gomes, R. (1994). A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. Em Minayo, C.S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes
- Gonzalez Rey, F.L. (2001). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios.* São Paulo: Pioneira.

- Junqueira, R.D. (2009) Políticas de Educação para a Diversidade Sexual: Escola como lugar de direitos. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs). *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres.
- Lionço, T. & Diniz, D. Homofobia, Silêncio e Naturalização: Por uma narrativa da diversidade sexual. Em Lionço, T. e Diniz, D. (Orgs.) *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. (pp. 47-71). Brasília: Letras Livres.
- Louro, G. L. (2004) A Construção Escolar das Diferenças. Em Louro, G.L.: *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155).Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A.F.A., Branco, A.U. (2015). Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a Partir da Perspectiva de Professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na Contemporaneidade: “Construindo” pontes entre a pesquisa e a intervenção. Em E. Tunes (Org.), *O Fio Tenso que Une a Psicologia à Educação* (pp. 41-53). UniCEUB, Brasília, DF
- Maia, A.C.B., Eidt, N.M, Terra, B.M. & Maia, G.L. (2012). Educação Sexual na Escola a Partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em *Psicologia em Estudo*. Maringá; v.17, n.1, p. 151-156.
- Marinho-Araújo, C.M. & Almeida, S.F.C. (2010) Intervenção Institucional: Possibilidade de prevenção em Psicologia Escolar. Em Marinho-Araújo, C.M. & Almeida, S.F.C. (Orgs.) *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 85-98). Campinas, SP: Alínea
- Mazzon, J.A (2009) *Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*,

*Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, a Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual.*

São Paulo: INEP

Ristum, M. (2013). A Psicologia Vai à Escola: Será que Ela Aprende? Em E. Tunes (Org.), *O Fio Tenso que Une a Psicologia à Educação* (pp. 41-53). UniCEUB, Brasília, DF.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2003). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos*. Brasília, DF.

Tacca, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (p. 45-68) Campinas, SP: Alínea, 2008.

Valsiner, J (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

## **Anexos**

### **Anexo A – Roteiro de Entrevista**

#### **Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero**

João Mendes Gomes Brasil de Holanda – RA 21162540

#### **Dados Sociodemográficos**

1. Idade:
2. Gênero com o qual se identifica:
3. Religião:
4. Cidade onde mora:
5. Quanto tempo de profissão:
6. Quanto tempo na SEEDF:
7. Regional de Ensino onde leciona:
8. Nível de escolaridade:
9. Matéria que ensina:

#### **Questionário de Entrevista**

1. Como é a escola onde você trabalha?
2. Como foi a receptividade do seu projeto pela escola?
  - a. Isso faz parte do PPP?
3. O seu projeto teve algum impacto nas suas aulas?
4. O projeto foi divulgado para as famílias dos alunos e alunas?
  - a. De que modo?

5. Você passou por alguma capacitação para elaborar o projeto?
  - a. Se sim, qual?
6. Você recebeu algum tipo de apoio da Secretaria de Educação?
7. Você julga que a capacitação que você recebeu foi suficiente?
  - a. Por que?
8. Como você se preparou para trabalhar com essa temática?
9. Quanto tempo você vem trabalhando com esse projeto?
10. Quem participa do seu projeto?
  - a. Como participam?
11. Como você avalia a importância do seu trabalho?
12. Esse projeto é permanente na escola?
13. O projeto está atrelado a alguma disciplina?
14. Há outros professores que trabalham com você nesse projeto?
  - a. Parceria com outras escolas ou instituições



# CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

## Anexo B – Parecer do CEP/UniCEUB

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Projetos Pedagógicos Promotores de Igualdade de Gênero em Escolas no Distrito

Federal.

**Pesquisador:** Marília de Queiroz Dias Jacome

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 54077916.2.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.467.255

#### **Apresentação do Projeto:**

Segundo o autor essa pesquisa "se utilizará de metodologia quantitativa-qualitativa a fim de analisar as concepções que fundamentam projetos pedagógicos promotores de igualdade de gênero presentes em escolas no Distrito Federal. Serão entrevistados 10 (dez) professores(as) A pesquisa utilizará metodologia quantitativa-qualitativa. Será utilizado como instrumento entrevistas e análise de documentos pertinentes aos projetos, com o objetivo de averiguar as concepções dos professores que trabalham com a temática sobre as ações da escola na promoção da igualdade de gênero, buscando compreender suas experiências, dificuldades e opiniões".

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Para o autor o objetivo geral é analisar as concepções que fundamentam projetos pedagógicos promotores de igualdade de gênero presentes em escolas no Distrito Federal".

E os objetivo secundário se tratam de :-"Investigar se a temática igualdade de gênero é abordada nas escolas;-Investigar a concepção dos professores que

desenvolvem projetos sobre o tema e dos coordenadores pedagógicos envolvidos com os projetos em

estudo;-Analisar como os projetos são elaborados e desenvolvidos nas escolas".

#### **Avaliação dos Riscos e**

#### **Benefícios:**

Riscos:

Este estudo possui baixos riscos que conforme descrição do pesquisador "são inerentes do procedimento de entrevista, no caso, relativos à privacidade do(a) participante e confidencialidade das informações obtidas. Medidas preventivas durante as mesmas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo, em relação às perguntas apresentadas, e quanto, ao anonimato. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento o(a) participante será informado(a) que não precisa realizá-lo".

Quanto aos benefícios ele considera que a" participação poderá auxiliar os(as) professores(as) a realizarem novas reflexões sobre o projeto que desenvolvem, além de contribuir também, para maior conhecimento sobre a discussão de gênero e diversidade nas escolas".

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo é relevante, apresenta respaldo teórico pertinente, o que dá consistência às proposições apresentadas, considera-se que está apto a ser realizado uma vez que atendeu as normativas da resolução N °466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE foi apresentado e está de acordo com as Resolução CNS N° 466/12, bem como a Folha de Rosto está assinada e o Cronograma de Execução e a Identificação Orçamentária foram devidamente apresentados.

### **Recomendações:**

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

c) desenvolver o projeto conforme delineado;

d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade,

g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

[http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030\\_pesquisacomitebio.aspx](http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx), em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O presente estudo poderá ser iniciado, uma vez que está em conformidade com as normativas da resolução

Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer Nº 1.467.245/2016, tendo sido homologado na

4ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB, em 18 de março de 2016.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                             | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------------------|----------|
| Outros  | Questionarioprojetospedagogicos.docx         | 18/03/2016<br>16:18:26 | Miriam May Philippi               | Aceito   |
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_672248.pdf | 11/03/2016<br>18:19:09 |                                   | Aceito   |
| Folha de Rosto  | FolhadeRosto.pdf                             | 11/03/2016<br>18:15:54 | Marilia de Queiroz<br>Dias Jacome | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx                                    | 11/03/2016<br>18:13:35 | Marilia de Queiroz<br>Dias Jacome | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | ProjetoOriginal.docx                         | 11/03/2016<br>18:13:11 | Marilia de Queiroz<br>Dias Jacome | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 28 de Março de 2016

---

**Assinado por: Miriam May Philippi  
(Coordenador)**

## **Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero em Escolas do Distrito Federal**

**Instituição do pesquisador: Centro Universitário de Brasília**

**Pesquisadora responsável: Marília de Queiroz Dias Jácome**

**Pesquisador assistente: João Mendes Gomes Brasil de Holanda**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

O objetivo específico deste estudo é Investigar o processo de criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores de igualdade de gênero em escolas do Distrito Federal.

#### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em participar de uma entrevista
- O procedimento é baseado apenas na entrevista que será realizada e agendada conforme disponibilidade
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- Em caso de gravação, filmagem, fotos, explicitar a realização desses procedimentos.
- A pesquisa será realizada na sua escola ou em local de preferência.

#### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes do procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante as mesmas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre a discussão de gênero e diversidade nas escolas.

#### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres

humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

**Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravações, entrevistas etc) ficará guardado sob a responsabilidade do João Holanda com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Marília de Queiroz Dias Jácome, 9 9276-7823

\_\_\_\_\_  
João Mendes Holanda, 9 9308-8874