

Volumen 6 - Número Especial - Julio/Septiembre 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Homenaje a

Antonio Hermosa Andújar

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg. Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA EQUIDADE DE GÊNERO:
UM CAMINHÓ POSSÍVEL PARA RELAÇÕES MENOS DESIGUAIS**

**EDUCATION AT THE SERVICE OF GENDER EQUALITY:
A POSSIBLE PATH TO LESS UNEQUAL RELATIONSHIPS**

Mtda. Cynthia Andressa da Silva
Alpha Educação e Treinamentos, Brasil
cynthiaandressa@hotmail.com

Fecha de Recepción: 12 de abril de 2019 – **Fecha Revisión:** 15 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 04 de junio de 2019 – **Fecha de Publicación:** 10 de junio de 2019

Resumo

O presente artigo objetivou discutir o papel da educação nas discussões da equidade de gênero no contexto escolar, considerando que a escola tem no cumprimento da sua função social, dever de proporcionar através das práticas pedagógicas, atividades que visem o desenvolvimento crítico dos alunos a fim de contribuir com sociedade mais justa, e sem estereótipos. Vivemos em um período evidenciado pela construção social dos papéis masculinos e femininos, em que a cultura patriarcal criada pela supremacia dominação do homem, reproduz e alimenta a desigualdade entre os sexos, gerando preconceitos e dando continuidade a práticas injustas nas relações sociais. Na tentativa de diminuir a desigualdade entre os gêneros na educação básica brasileira, o governo vem demonstrando preocupação e investindo esforços, propondo inclusive, iniciativas que atingem desde o financiamento da educação até as reformas curriculares, incluindo temáticas específicas como gênero, raça e direitos humanos. No entanto, ainda percebemos que as ações não ocorrem de modo efetivo, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas executadas nos espaços educativos, uma vez que as poucas intervenções ocorrem sem planejamento e de modo fragmentado, o que demonstra a falta de priorização do tema no plano político pedagógico da escola e talvez a pouca expertise dos profissionais da educação de manejar esse tema tão complexo (por envolver valores e princípios morais) mas ao mesmo tempo importante por tratar-se de uma realidade tão presente nos dias atuais que é desigualdade entre os gêneros.

Palavras-Chaves

Educação – Igualdade de gênero – Escola – Relações de Gênero – Gestores

Abstract

The present article aimed to discuss the role of education in the discussions of gender equity in the school context, considering that the school has in the fulfillment of its social function, the duty to provide through pedagogical practices activities aimed at the critical development of students in order to contribute to a more just society, without stereotypes. We live in a period evidenced by the

Educação a serviço da equidade de gênero: um caminho possível para relações menos desiguais pág. 348

social construction of masculine and feminine roles, in which the patriarchal culture created by the supreme domination of man reproduces and feeds inequality between the sexes, generating prejudices and giving continuity to unjust practices in social relations. In an attempt to reduce gender inequality in Brazilian basic education, the government has been showing concern and investing efforts, including initiatives ranging from education funding to curricular reforms, including specific themes such as gender, race and human rights. However, we still perceive that actions do not occur in an effective way, especially with regard to pedagogical practices performed in educational spaces, since the few interventions occur without planning and in a fragmented way, which demonstrates the lack of prioritization of the theme in the political pedagogical plane of the school and perhaps the little expertise of the education professionals to handle this complex subject (because it involves values and moral principles) but at the same time important because it is a reality so present today that it is inequality between the genres.

Keywords

Education – Gender equality – School – Gender Relationships – Managers

Para Citar este Artigo:

Silva, Cynthia Andressa da. Educação a serviço da equidade de gênero: um caminho possível para relações menos desiguais. Revista Inclusiones Vol: 6 num Esp (2019): 347-361.

Introdução

Ferreira estabelece que sem grande rigor o espaço escolar pode ser definido como um estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo¹, ou seja, um espaço remetido ao aprendizado.

Paralelamente a esse conceito, o homem não se imagina como tal de modo natural, tendo em vista que não nasce dominando as funções do pensamento da ação e da emoção, nasce apenas concebendo ser homem. Por conseguinte, para conseguir sentir, agir e pensar etc., o homem necessita entender esse processo e aprender, fato que requer necessariamente, o trabalho educativo².

Nesse contexto percebe-se que segundo Oliveira e Reis:

A necessidade que o homem tem em se (re) conhecer e compreender a organização social na qual se insere, para que assim, por meio de suas relações sociais, perceba-a e torne-se parte dela. Nesse sentido, a educação coloca-se como uma prática que contribui no processo de inserção ativa do homem na sociedade³

Assim, a escola, no sentido de espaço de desenvolvimento e aprendizagem, compreende toda a bagagem adquirida no processo de educar, julgando todos esses aspectos como relevante: aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, aspectos esses que estão inseridos nas interações e relações entre os diversos segmentos que se fazem presentes na escola –lei de diretrizes e bases - LDB⁴.

Contudo, pode-se considerar que o processo da aprendizagem se desenvolve inicialmente pela vivência, avançando e discriminando-se, até alcançar a natureza institucional, caracterizado com o aparecimento da escola⁵. Historicamente a instituição escolar se transformou no modo essencial e predominante da educação, no momento em que as relações sociais prevaleceram sobre as relações naturais, mostrando assim, o mundo da cultura, ou seja, o mundo gerado pelo homem⁶. Segundo Costa⁷, o surgimento da escola, aconteceu por volta do século XV, associado a um conjunto de transformações sociais, econômicas e culturais que apontavam para a emergência do mundo moderno. Desta forma, a escola apresenta-se, desde então, como fundamental na constituição da modernidade:

“Uma instituição sólida, com poucas mudanças através dos séculos, e uma poderosa maquinaria, ainda hoje, na formação, no disciplinamento e no processo civilizatório empreendido pelas sociedades modernas”⁸.

¹ Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Denis Ricardo Carloto, “Reflexões sobre o papel social da escola”, Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Vol: 3 num 4 (2016): 3-11

² Demeval Saviani, Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações. (Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005).

³ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, “(Re) pensando a função social da escola na atualidade”, Série-Estudos Vol: 22 num 44 (2017): 90.

⁴ Brasil, “Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96”, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

⁵ Demeval Saviani, Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações...

⁶ Demeval Saviani, Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações...

⁷ Marisa Vorraber Costa, A escola tem futuro? (Rio de Janeiro: Lamparina, 2007).

⁸ Marisa Vorraber Costa, A escola tem futuro?... 54.

No entanto desde a invenção da escola, a concepção de sujeito que percorre por ela é o de sujeito universal, divergindo das teorias educacionais, que concebem o indivíduo como sujeitos históricos.

No Brasil o processo de escolarização foi iniciado pelos jesuítas com a vinda da Família Real, tendo como segundo marco relevante o processo de Independência e a Proclamação da República. As práticas tinham como objetivo o controle constante dos tempos, espaços, relações pessoais, corpos, ou seja, visava o poder disciplinar e através do controle e dos cuidados com o corpo.

Desse modo, a escola de acordo com Veiga-Neto⁹, desde o início foi elaborada e embasada, em práticas disciplinares, sendo considerada de grande importância para a formação e preservação de uma sociedade disciplinar. No entanto, observa-se que ela está em descompasso com a própria sociedade, tendo em vista que está, segundo o autor, está se tornando uma sociedade de controle, com foco no disciplinamento vertical (dos corpos e saberes).

Somente no momento em que o Brasil passou a ser a sede do governo português, percebeu-se então a necessidade de formar profissionais técnicos em diversas áreas, como por exemplo, economia, agricultura e indústria. Esse novo tipo de formação, com o caráter técnico vai gerar uma descontinuidade com o modelo de sistema de ensino dos jesuítas. No que se refere à evolução da escola no Brasil a mesma, foi incrementada com a reestruturação econômica, ocasionada pelo processo de industrialização que ocorreu na segunda metade de 1920 e a criação de uma nova ordem política que consistia com o rompimento de acordos que mantinham as elites no poder. Contrapondo-se ao modelo vigente dessa época, nos dias atuais já é consenso entre os autores que a escola não deve controlar o homem, logo é imprescindível que ela lhe apresente possibilidades de transformação e mudança por meio da tomada de consciência. A condição de sujeito é o que permite que o homem se torne histórico¹⁰.

Nesse contexto é importante ressaltar que durante muito tempo a escola não foi pauta central das políticas educacionais no Brasil. No entanto foi a partir da década de oitenta que essas políticas foram se fortalecendo e apenas nos anos noventa tornou-se o alvo das discussões no que se refere ao papel político e social na construção da cidadania dos sujeitos. Desta forma, com o passar do tempo, o sistema escolar foi absorvendo diversas funções dentre elas, a socialização que segundo Oliveira e Reis¹¹, não é considerada como um processo voluntário e tranquilo, uma vez que se refere a um procedimento que exige o ato da reflexão consciente e criticidade dos sujeitos envolvidos.

Neste cenário, a escola com posicionamento social, foi concebida pela primeira vez pelo pedagogo Émile Durkheim¹², na qual, essa concepção compreendia a relevância da perspectiva social que a escola e a educação devem apresentar.

⁹ Alfredo Veiga-Neto, "Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade". Em *A escola tem futuro?* eds Marisa Vorraber Costa (Rio de Janeiro: Lamparina, 2007), 97-118.

¹⁰ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, "(Re) pensando a função social..."

¹¹ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, "(Re) pensando a função social..."

¹² Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Denis Ricardo Carloto, "Reflexões sobre o papel..."

No que concerne aos objetivos da instituição escolar, Libânio,¹³ apresenta três objetivos: O primeiro deles seria “a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional”. O segundo objetivo refere-se a “formação para a cidadania crítica e participativa”. Por fim, a “formação ética”.

No que se refere ao primeiro objetivo, a instituição escolar tem como dever capacitar o indivíduo para o universo do trabalho, introduzir no meio técnico / científico, prepará-lo para o entendimento e aplicabilidade das novas tecnologias, assim como propiciar a formação sociocultural. O segundo objetivo indica a necessidade de estimular a formação do aluno para que o mesmo esteja apto para exercer a cidadania, e também ser capaz de compreender e aplicar os direitos de cada indivíduo, fazendo o uso da criticidade participar e ainda participar ativamente dos processos de transformação da sociedade. Enfim, o terceiro objetivo, que remete a necessidade de uma formação ética, que inclua o desenvolvimento de valores morais, e de limites.

Nesta perspectiva, a escola terá que empregar a lógica da intersetorialidade, que remete a ideia de junção com todas as esferas da sociedade que favorecem a formação integral do aluno e, por conseguinte, a qualificação do ensino.

Dando continuidade a perspectiva social da escola, Pereira e Carloto¹⁴, entende que a escola deve ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades intelectuais e cognitivas diante dos diversos problemas sociais presentes na atualidade. Consequentemente, os professores, devem sistematizar os conteúdos levando em consideração as particularidades dos alunos, uma vez que os mesmos chegam às escolas com conhecimentos adquiridos apreendidos de diversas outras formas. Assim, uma escola que possibilita aprendizagem e formação também propicia o desenvolvimento integral do aluno. Isto abrange os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Paralelamente a isso, constatamos a existência de uma relação de reciprocidade entre a educação e a sociedade, uma vez que uma exerce influência sobre a outra, ou seja, na medida em que a escola é determinada pela sociedade, a sociedade também atua sobre ela. Assim, a escola interfere e contribui com as transformações sociais¹⁵. Portanto para se formar cidadãos, é fundamental que a escola privilegie a construção da cidadania, e não permita que os aspectos econômicos sobressaiam em relação aos demais¹⁶.

Diante do exposto, o presente trabalho objetivou avaliar a literatura que analisa as questões de gênero na escola, através de trabalhos clássicos e atuais sobre a temática e o papel da escola nesse processo.

Metodologia

Essa é uma pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica, que foi realizada através de materiais secundários, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Pesquisou-se em livros e artigos assuntos relacionado com o tema. Todos os assuntos foram analisados e contextualizados para chegar a uma conclusão. Foram inclusos na

¹³ Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Denis Ricardo Carloto, “Reflexões sobre o papel...”

¹⁴ Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Denis Ricardo Carloto, “Reflexões sobre o papel...”

¹⁵ Demeval Saviani, Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações...

¹⁶ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, “(Re) pensando a função social...”

revisão os artigos completos publicados no Scientific Electronic Library (SCIELO), google acadêmico e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), bem como livros de autores importantes da educação e sociologia.

Resultados e discussão

Assim, é fundamental destacar que a educação não se resume ao ensino, todavia o ensino é educação. Portanto, a educação escolar, deve ensinar os conhecimentos científicos específicos (da matemática das ciências e da história etc.). No entanto, é fundamental considerar os demais aspectos que envolvem o contexto social, emocional etc., aspectos esses que auxiliam com as diversas relações sociais, especialmente com as mais injustas. Para Saviani, a escola é uma instituição que tem a função de socializar o saber organizado. “Esse saber diz respeito ao saber elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”¹⁷.

Sendo assim, Oliveira e Reis¹⁸ traz que a função educativa da escola então, deve priorizar não somente o processo de socialização dos indivíduos, mas também provocar o questionamento e a autenticidade dos conteúdos, de idealizar possibilidades e tomar decisões independentes no que se refere às transformações sociais e culturais. Dessa forma a diversidade de conhecimentos apreendidos na escola só será válida se estimular os sujeitos a pensar e agir de modo consciente. É imprescindível que a escola exerça seu papel do ensino considerando a transformação do indivíduo e sua formação do sujeito crítico. Ela não pode se limitar a métodos de ensino no qual as práticas docentes visem somente a transmissão de conhecimentos sem considerar o potencial e a capacidade do aluno para colocar-se, e de exercer um papel ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola não deverá visar apenas a produção de sujeitos competentes para inserção no mercado de trabalho, mas também deverá priorizar a formação dos sujeitos na condição de ser histórico, político, social e cultural, no sentido de que os mesmos possam elaborar e socializar o conhecimento, objetivando a construção de indivíduos críticos e independentes. Desta forma a escola estará cumprindo com seu papel social no momento em que desenvolver o processo de socialização do aluno inserindo-o ao mundo do trabalho e concentrando na formação cidadã e no agir da vida pública.

Ao se pensar na relevância do papel social da escola, deve-se considerar às percepções dos sujeitos que compõe o contexto educativo, senão corre-se o risco de (des) caracterizar a seriedade das ações que nela são desenvolvidas. Esse fato demonstra e aponta para relevância de rever e refletir sobre a função social da escola, pretendendo não somente compreender, os conflitos, as tensões que se ressaltam no contexto escolar, mas, principalmente, as potencialidades transformadoras que surgem no âmbito social educativo¹⁹. Nesta concepção, a função social da escola é de colaborar no desenvolvimento e na socialização do aluno visando por um lado a inserção do aluno no mercado do trabalho e por outro auxilia na formação do cidadão para intervir na vida pública. Sendo assim, é através do currículo, das inúmeras metodologias utilizadas e dos próprios conteúdos, que a escola gradativamente repassa as convicções/ideias, os saberes, os valores e as formas de conduta impostas pela sociedade. Diante desse contexto a escola, considerada como espaço de oportunidade da educação, deve assumir

¹⁷ Demeval Saviani, *Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações...*

¹⁸ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, “(Re) pensando a função social...”

¹⁹ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, “(Re) pensando a função social....”

a incumbência de garantir o desenvolvimento das ideias, das atitudes e de conhecimentos dos sujeitos.

Nesse cenário, uma escola que está atenta as mudanças que impactam a sociedade, deve colocar todos os envolvidos no processo educacional (professores, alunos, pais e gestão) para acompanhar as transformações e fazer parte da inovação da escola, tendo em vista o contexto social, político, econômico e cultural que permeiam a vida da instituição e das pessoas que nela estão de alguma forma inseridas²⁰.

Portanto, é de fundamental importância compreender a função da escola frente às novas configurações da sociedade para analisar o seu objetivo, mediante as modificações sociais e culturais e de suas consequências no processo educativo atual. Desse modo, diante dos processos sociais que eclodem na atualidade, surgem questionamentos que remetem ao processo educativo escolar e apontam a verdadeira função da escola e até mesmo de que forma a escolar tem compreendido os processos de mudança da sociedade. Logo a função social da escola, não deve se limitar somente à reprodução das desigualdades sociais, ela se diferencia das funções que foi destinada historicamente.

Por diversas vezes a escola foi encarada como um espaço de formação do indivíduo no qual tinha como objetivo o desenvolvimento do sujeito crítico na sociedade. Desta forma, visava também a colaboração consciente no processo da mudança social, através da prática educativa desenvolvida²¹.

Nesse aspecto, a educação, na atualidade, deve apropriar-se das informações e refletir sobre elas. O contexto deve levar em consideração a relação entre os saberes existentes entre a base e o sujeito. A ação educativa deve fazer sentido no contexto social atual e apresentar seus objetivos.

Vale ressaltar que apesar das incumbências da escola se mostrarem bem definida não podemos deixar de considerar que a escola contemporânea encontra-se rodeada de conflitos e ideias que se contrapõem os valores e atitudes conservadoras e de mudança. Vale ressaltar que esses conflitos são próprios da dinâmica de conservação da nossa sociedade²².

Costa²³ reconhece a presença de descompasso entre a escola e as mudanças espaciais e temporais, e é nesta divergência entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar “crise da escola”.

Assim, percebemos que a escola não está preparada nem tão pouco apresenta condições necessárias para realizar as funções cobradas pela sociedade e por isso se apresenta insuficiente na realização do seu papel. Diante disso, nota-se que ao se constatar as desigualdades presentes no sistema escolar, percebe-se também a reprodução e a confirmação dessas desigualdades em sociedade. Assim, a escola ressalta e ainda legítima a desigualdade na sociedade²⁴.

²⁰ Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Denis Ricardo Carloto, “Reflexões sobre o papel....”

²¹ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, “(Re) pensando a função social...”

²² Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, “(Re) pensando a função social...”

²³ Marisa Vorraber Costa, A escola tem futuro?...

²⁴ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, “(Re) pensando a função social...”

Portanto, considerando as diversas mudanças ocorridas na sociedade faz necessário que a escola urgentemente se adapte as imposições do processo de modernização. A evolução tecnológica favoreceu o redirecionamento dos novos objetivos, ou seja, à especialização do indivíduo. Em virtude de tudo que foi mencionado pode-se considerar que a escola avançou em vários aspectos, dentre eles a função social, que evoluiu de mera instituição do saber, para o trabalho de completude do ser humano, referenciado para as relações intrapessoal e interpessoal.

Assim, até então escola é concebida como uma instituição naturalizada nas sociedades contemporâneas. Boa parte das contribuições teóricas enfoca o seu papel social, enquanto instituição que tem a incumbência de formar o ser humano para a vida em sociedade, no que se refere a sua moral, aos aspectos intelectuais e profissionais. No entanto, parece que falta no discurso das escolas, uma postura mais crítica com relação aos processos de sujeição e rotina dos conhecimentos e das práticas²⁵.

A respeito da função social da escola percebe-se que ela é responsável por formar cidadãos críticos que atuem com competência e dignidade na sociedade atual e, para tanto deve focar conteúdos e saberes relevantes para a formação da cidadania. A escola então deve propor um conjunto de ação e práticas planejadas visando à apropriação de modo crítico e construtivo, de conteúdos sociais e culturais específicos, considerados fundamentais ao desenvolvimento dos sujeitos.

No entanto apesar dos textos teóricos e legais exaltarem uma perspectiva crítica, dinâmica e atualizada de escola, na prática isso não se aplica com tanto rigor, pois no formato em que o processo de escolarização tem se dado, tem por diversas vezes se apresentado de forma repetitiva, maçante, excludente, ficando a cada dia mais longe da tão recomendada emancipação crítica.

Com toda sua importância social, historicamente, a instituição escolar tem sido objeto de estudo de muitos teóricos, pesquisadores e educadores que divergem no que diz respeito a relação existente entre a real função da escola e a sociedade. Alguns se colocam a favor da escola como uma ferramenta possível de validar a mudança social, outros teóricos concebem que a escola é determinada pela sociedade e que reproduz as desigualdades sociais²⁶.

Em face dessas considerações constatamos que a função social da escola é propiciar um ambiente concreto de transformação e fomentar a criticidade do aluno, por meio do ensino crítico do conhecimento, enfatizando o posicionamento mais ativo sujeito na obtenção do seu conhecimento e das mudanças da sociedade em que encontra. Assim a escola deverá ser muito mais que um mero transmissor de conhecimentos dos saberes curriculares, ou seja, um local que estimule a formação ativa da cidadania.

Formação docente e sua influência na práxis pedagógica em relação às temáticas de gênero

O trabalho docente é uma atividade que está relacionada com a prática de tarefas bem definida se também com a execução de outras ações que ocorrem no cotidiano escolar sem que sejam previamente estabelecidas, através das relações interpessoais

²⁵ Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Denis Ricardo Carloto, "Reflexões sobre o papel..."

²⁶ Marli Santos Oliveira e Maria Graças Fernandes Reis, "(Re) pensando a função social..."

entre todos que fazem a comunidade escolar. Diversos autores fazem referência a essas questões e consideram o trabalho docente como uma atividade de interação, uma vez que somente é possível ser realizado a partir do diálogo entre professor e aluno no qual as diferenças individuais (socioculturais, crenças, valores, interesses, etc.) se fazem presentes e definem o modo como o processo se estabelece²⁷.

Desta forma, tanto as relações exercidas no contexto escolar “(entre professores, alunos e demais trabalhadores, com o produto do trabalho, com os objetivos, recursos, saberes e resultados do trabalho)”, quanto às relações estabelecidas no local (infraestrutura, gestão e recursos materiais) determinarão o modo de se conduzir o processo ensino e aprendizagem e a maneira do professor exercer sua prática.

Assim, a profissão docente está diretamente relacionada com as dificuldades de atuar, uma vez que sua prática envolve questões complexas e diversificada, ou seja, não se remete apenas a transmissão do conhecimento ou transformação do conhecimento comum. Por esse motivo, a formação inicial e continuada, requer um novo modelo ou formatação, tendo em vista que a atuação docente engloba diversas funções, a exemplo da luta contra a exclusão social, da participação da animação de grupos e relações com estruturas sociais, bem como com a comunidade²⁸.

Desse modo o contexto histórico atual nos faz perceber as constantes transformações que ocorrem no cotidiano na sociedade. Nota-se que gradativamente começou a existir um aumento de exigências acerca da educação/formação e consequentemente para o profissional da educação e sua prática docente. Nesse contexto, a escola passou a ser considerada um espaço sócio cultural, na qual as mais diversas identidades devem se relacionar, se construir e se reconstruir, fato que explica a importância de ofertar a esses profissionais de educação no geral, a formação adequada sobre os conteúdos específicos das relações de gênero, para que esses profissionais consigam trabalhar com seus discentes favorecendo assim a realização de atividades com as mais variadas formas metodológicas no espaço escolar²⁹.

No entanto, é importante ressaltar que no cenário brasileiro a formação de professores nem sempre foi considerada um pré-requisito fundamental para a prática docente. Basta fazermos um resgate da história, para perceber que somente no século XIX, houve ações mais eficazes que visassem à qualificação através de formação do profissional de educação no Brasil. Assim, observa-se que desde o período colonial, nunca houve evidências de preocupação com as questões inerentes a formação do docente³⁰.

Essa inquietação só veio aparecer pela primeira vez com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, onde ordenava que o ensino

²⁷ Maurice Tardiff e Claude Lessard, *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011).

²⁸ Francisco Imbernón *Formação docente e profissional: formar-se pra a mudança e a incerteza* (São Paulo: Cortez, 2004).

²⁹ Luzia Batista Oliveira Silveira; Maria Fátima Guimarães e Vanessa, Cristina Moretti, “Princípios da Igualdade e Desigualdade, da Diferença e Diversidade, Gênero, Corpo, Violência: Olhares sobre a Educação” *Travessias* Vol: 11 num 1 (2017): 39-58.

³⁰ Greissy Leoncio Reis, “O Gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas” (Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia, 2011).

nessas Instituições teria que ser desenvolvido pelo “método mútuo” e, no seu artigo 4º, determinava“ que os professores deveriam ser treinados nesse método, nas capitais das respectivas províncias, sendo o custo desse ensino de responsabilidade dos professores”. Percebe-se então que, naquela época, já havia uma exigência quanto ao preparo didático, no entanto não se fazia referência à questão pedagógica³¹.

Assim, percebemos que a formação inicial e contínua dos/as docentes nem sempre tem assumido a devida importância. Para se pretender a emancipação dos sujeitos e uma cidadania inclusiva, considerando as diversas identidades deve ser levado em conta a busca e manutenção da igualdade de direitos e de oportunidades como foco principal e desta forma a escola e os/as docentes não devem assumir uma postura neutra sem que haja criticidade.

Desta forma, a partir da segunda metade do século XX, a educação começou a ser questionada no que se refere ao modo como ela estava sendo posta. No foco desse debate estavam às contestações de grupos que, por muito tempo se encontravam à margem da sociedade a exemplo dos indígenas, deficientes, negros/as, mulheres e não heterossexuais que começaram a exigir seus direitos. Essas reivindicações eram no sentido de cobrar respeito acerca das diferentes formas de ser, pensar, pertencer e viver³².

Assim, as questões de gênero no Brasil, bem como as de sexualidade foi ao longo do tempo ganhado destaque em diversas instâncias. Essa evidência está embasada em alguns documentos a exemplo da orientação feita pelos Direitos Humanos que “se respaldam no reconhecimento e no respeito às diferenças e às particularidades de cada sujeito ou grupo de sujeitos”³³.

Em relação aos documentos legais que orientam esse processo, fazemos referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/1996) que regulamenta o ensino brasileiro, tratando diversos assuntos e estabelecendo diretrizes para o ensino desde a educação infantil. Em seu artigo 26 ordenava que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio tivessem base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Anos após, entre 2003 e 2008, o texto foi alterado pelas Leis 10.639 e 11.645 que ressaltava a obrigatoriedade de incluir conteúdos como a história afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais em todas as áreas de ensino. Desse modo, o foco estava nas questões étnico-raciais e os conteúdos relacionados a gênero e sexualidade, não foram sequer³⁴.

Além da Lei de diretrizes e bases (LDB) o Plano nacional de educação (PNE) que determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos e os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) que consistem num referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o país abordam sobre a

³¹ Demeval Saviani, *Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações...*

³² Rodrigo Saballa de Carvalho e Bianca Salazar Guizzo, “Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola”. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade* Vol: 25 num 45 (2016): 191-201.

³³ Rodrigo Saballa de Carvalho e Bianca Salazar Guizzo, “Políticas curriculares de educação....”

³⁴ Rodrigo Saballa de Carvalho e Bianca Salazar Guizzo, “Políticas curriculares de educação....”

formação docente e os aspectos específicos de gênero, de raça e de direitos humanos. A importância desses documentos refere-se ao fato de introduzirem determinadas temáticas em detrimento de outras perspectivas. Embora, sabe-se que a incorporação de uma temática não garante de imediato as mudanças almejadas, todavia, a ausência das mesmas denota pouca preocupação ou negligência a sua importância³⁵.

Nesse cenário pode-se considerar que a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, enquanto norteadoras de políticas públicas federais, é de certo modo recente. Esse processo teve início a partir de 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso, com a contribuição maciça dos movimentos de mulheres e dos organismos multilaterais que obrigaram os governos a dar uma resposta aos compromissos assumidos internacionalmente. E somente a partir do primeiro mandato do governo Lula, em 2003, que essa temática se institucionaliza. A partir das reivindicações dos atores políticos envolvidos, criam-se secretarias, até então inexistentes, na qual as demandas até então ofuscadas ganharam força³⁶.

Contudo, pode-se afirmar que ocorreram dois momentos importantes para as políticas públicas de educação, no qual ambos aconteceram paralelamente no Brasil. O primeiro deles iniciou em 1996 com a aprovação da Lei de diretrizes e bases e com o surgimento de várias reformas educacionais realizadas na década de 1990. Esse período foi caracterizado pela formulação das bases legais e de novos conteúdos curriculares para a educação nacional. No entanto a sociedade não contribuiu com esse processo. O segundo momento começou durante o governo Lula, e foi considerado um marco nas questões sobre a inserção das diversidades no âmbito governamental. Ele iniciou após a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres de 2004, no qual foi produzido o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que tinha como eixo estruturante a educação. Esse momento foi resultante de um processo participativo que envolveu Estado e Sociedade, através de negociação de demandas. Neste período, foram criadas duas secretarias, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) que contribuíram com a ruptura e convergiram nas suas ações. As mesmas visavam a participação social no processo de formulação de agendas que atendesse a demandas de grupos específicos³⁷.

Outro aspecto importante trazido pelo Plano Nacional de Educação é a inserção dos temas transversais sugerido no currículo de formação dos docentes. Esses temas estão relacionados às problemáticas, sobretudo no que se referem à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), entre outros. Sabe-se que a abordagem curricular das questões atreladas a temática de gênero é complexa e carregada de especificidades em virtude da sua transversalidade e pela ausência de suporte formativo, de recursos ou de bibliografia na língua portuguesa. Por isso a formação consistente de professores e professoras é considerada como uma saída ou até mesmo um caminho para transpor essas dificuldades e chegar a superação das desigualdades de gênero a partir do viés da educação³⁸.

³⁵ Nina Madsen, "A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)". Soc. Estado Vol: 23 num 3 (2008).

³⁶ Nina Madsen, "A construção da agenda de gênero no sistema...."

³⁷ Nina Madsen, "A construção da agenda de gênero no sistema...."

³⁸ Nina Madsen, "A construção da agenda de gênero no sistema...."

Assim, a formação de docentes deverá nos atentar para a repercussão das suas atitudes e dos seus 'ensinamentos' incentivando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a educação para a igualdade de oportunidades de gênero se realize através da transversalidade, onde a prática se dê de modo consciente e incorporado pela comunidade educativa.

Segundo Madsen³⁹ a inclusão desses temas no contexto escolar tem sido trabalhado muito mais pelo bom senso e pela empatia dos professores com o tema do que por meio de intervenções institucionalizadas e por tal motivo é imprescindível a intervenção do Plano Nacional de Educação, no sentido trazer como um tópico específico e evidenciado.

Considerando esse cenário, compreendemos que a formação contínua sobre esse tema, juntamente com outras intervenções tem a capacidade de promover mudanças imprescindíveis à criação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de provocar reflexões e conseqüentemente a mudança de hábitos, comportamentos e atitudes, sobretudo nas problemáticas que se referem a igualdade de oportunidades entre os gêneros.

Nesse contexto, é inquestionável a relevância que as questões de gênero obtiveram a partir desse início de século XXI com a implementação de leis e políticas públicas. Mas, para avançarmos nessas discussões, faz-se necessário perceber em que medida essas leis e a criação dessas políticas públicas têm contribuído para trazer os efeitos esperados dentro das instituições de ensino? Ainda que o Plano Nacional de Educação tenha considerado como meta o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo a respeito dessas questões em cursos superiores de formação de professores, na prática esses temas terminam sendo abordados de forma episódica e pontual e muitas vezes sem o devido planejamento e preparo prévio. Além disso, na condição de professores/a se educadores/as, certamente iremos influenciar nossos alunos (a) através de posicionamentos e opiniões. Desse modo, mesmo que não sejam intencionais, as diversas situações nas quais estamos envolvidas e colocamos em prática orientam e dizem muito sobre gênero, diferença e educação⁴⁰

É importante ressaltar que ao colaborar com essa prática estaremos correndo o risco de avançar pela contramão, considerando a orientação dos referidos documentos, uma vez que esses posicionamentos e essas opiniões em certa medida podem contribuir com a excitação do sexismo, o machismo, a homofobia e a misoginia. Nessa perspectiva, a visão fundamentada meramente nas diferenças anatômicas, para a construção de condutas que sejam socialmente aceitas como sendo um comportamento inerente de homens e mulheres, mesmo que não seja proposital, pode afirmar as desigualdades de gênero dentro da escola⁴¹.

Nesse sentido não se concebe mais um modelo de formação de professores, em que exista estrutura de práticas tradicionais, com características lineares, preestabelecidas por modelos canônicos prescritivos, ou seja, torna-se inviável os estudantes irem para as escolas para observar uma realidade que posteriormente irão reproduzir, mantendo assim, uma ordem que vigora indefinidamente e se perpetua em

³⁹ Nina Madsen, "A construção da agenda de gênero no sistema..."

⁴⁰ Rodrigo Saballa de Carvalho e Bianca Salazar Guizzo, "Políticas curriculares de educação..."

⁴¹ Rodrigo Saballa de Carvalho e Bianca Salazar Guizzo, "Políticas curriculares de educação..."

suas práticas como docente. Assim do ponto de vista das abordagens críticas, as atividades teórico/práticas da formação de professores devem gerar a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto a considerar é que embora a escola tenha passado por umas modificações no decorrer do tempo, é importante perceber que ainda tem se apresentado inflexível no que se refere às disciplinas que são consideradas intocáveis no currículo, a exemplo da matemática, do português, da biologia e da física. Desta forma, faz-se necessário inserir novas temáticas para suprir a necessidades de jovens e crianças que sentem a falta dessas discussões a respeito das questões de gênero, sexualidade, preconceitos raciais e desigualdade de classes sociais. No entanto, na prática o que se observa é que a escola vem trabalhando com essas temáticas através da inclusão de temas transversais em algumas matérias, porém é necessário que os objetivos fiquem mais claros e que seja mais bem planejado para que esses temas não assumam uma posição secundária comparado com os demais conteúdos. Assim na escola estão os indivíduos que vão formar a pluralidade e os/as educadores/as necessitam atender de modo que evite a exclusão do processo de formação⁴².

Contudo, Cruz⁴³ considera que a educação é necessária para equalizar as condições de vida, as relações entre homens e mulheres e as diferenças, promovendo a mobilidade social e melhor condição de vida. No entanto, cabe questionar como no processo de ensino, homens e mulheres estão sendo influenciados pelo contexto e experiências escolares, a partir da internalização de valores sexistas incorporados à mentalidade nacional que têm nos professores/as um dos seus principais veiculadores e reprodutores. É necessário que o/a licenciando/a no processo formativo, bem como educadores/as que não tiveram acesso a esta temática, tenham consciência da existência dessa prática para que possam exercer criticamente sua atividade, em especial no que diz respeito à transformação do cotidiano da escola e ao questionamento das desigualdades de gênero. É fundamental, portanto, um trabalho de formação sobre as questões das relações de gênero, da desigualdade social e da necessidade de seguir uma pedagogia dentro de um compromisso pela transformação da condição feminina. Conscientizar cursistas, graduandos/as e professores/as a terem com as crianças atitudes que não reforcem modelos sexistas, destinando a alunos e alunas as mesmas atividades ou cuidando para não reforçar por palavras e ações os modelos machistas.

Conclusão

Assim entendemos que no âmbito educacional, nos diversos contextos, ou seja, da educação básica até o nível superior, deve estar implicado com o desenvolvimento e transformação das capacidades desalienantes, descompromissadas com as questões da contemporaneidade. Sabemos que a escola representa uma amostra das relações que acontecem na sociedade e por isso se espera que ela também seja cenário de confrontos, contrassensos e desigualdades a exemplo da desigualdade de gênero, que acarreta discriminação e até mesmo violência contra as mulheres, na qual se apresenta de diversas maneiras, inclusive na instituição educacional.

⁴² Dagmar Meyer e Rosângela Soares, "Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão" em *Corpo, Gênero e Sexualidade* (Porto Alegre: Mediação. 2004).

⁴³ Maria Helena Santana Cruz, *Trabalho, Gênero, Cidadania: Tradição e Modernidade* (São Cristóvão: Edição UFS, 2005).

Por conseguinte a escola muitas vezes reproduz as desigualdades vividas entre as pessoas na sociedade, através dos currículos, nos livros didáticos, nas práticas didáticas, procedimentos de avaliação entre outros. E em se tratando da discriminação contra as mulheres, as mesmas são fomentadas de modo sutil, através das práticas da linguagem sexista, dos textos que muitas vezes favorece a invisibilidade das mulheres nas diversas áreas do conhecimento, correspondendo a ideologia patriarcal e ao androcentrismo.

Desta forma, é necessário que o/a docente durante a sua atuação se conscientize no que se refere ao exercício crítico da sua atividade, sobretudo aos questionamentos das desigualdades de gênero. Sendo fundamental, portanto, um trabalho de formação sobre as questões das relações de gênero, da desigualdade social.

Referencias

Brasil. “Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996”. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Carvalho, Rodrigo Saballa de e Guizzo, Bianca Salazar. “Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola”. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade Vol: 25 num 45 (2016): 191-201.

Costa, Marisa Vorraber. A escola tem futuro? Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

Cruz, Maria Helena Santana. Trabalho, Gênero, Cidadania: Tradição e Modernidade. São Cristóvão: Edição UFS. 2005.

Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se pra a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. 2004.

José Carlos Libâneo. Pedagogia e pedagogos, para que? São Paulo: Cortez. 2007.

Madsen, Nina, “A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)”. Soc. Estado Vol: 23 num 3 (2008).

Meyer, Dagmar e Soares, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão, em Corpo, Gênero e Sexualidade. Porto Alegre: Mediação. 2004.

Oliveira, Marli Santos e Reis, Maria Graças Fernandes, “(Re) pensando a função social da escola na atualidade” Série-Estudos Vol: 22 num 44 (2017): 89-106.

Pereira, Carolina Machado Rocha Busch e Carloto, Denis Ricardo. “Reflexões sobre o papel social da escola”. Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Vol: 3 num 5 (2016): 3-11.

Reis, Greissy Leoncio. O Gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia. 2011.

Saviani, Demeval. Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

Educação a serviço da equidade de gênero: um caminho possível para relações menos desiguais pág. 361

Silvia, Luzia Batista Oliveira; Guimarães, Maria Fátima Vanessa e Moretti, Cristina. “Princípios da Igualdade e Desigualdade, da Diferença e Diversidade, Gênero, Corpo, Violência: Olhares sobre a Educação”. *Travessias*vol: 11 num 1 (2017): 39-58.

Tardiff, Maurice e Lessard, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

Veiga-Neto, Alfredo. *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade*. Em *A escola tem futuro?* Eds. Costa, Marisa Vorraber. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.