UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Educação em Direitos Humanos e o Debate de Gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação

VICTOR DE SAULO DANTAS TORRES

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

JOÃO PESSOA – PB
2017

Educação em Direitos Humanos e o Debate de Gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação

VICTOR DE SAULO DANTAS TORRES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Área de Concentração em Políticas Públicas em Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

JOÃO PESSOA – PB
2017

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T693e Torres, Victor de Saulo Dantas.
Educação em direitos humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras - PB : um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação / Victor de Saulo Dantas Torres. - João Pessoa, 2017.
394 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação - Políticas públicas. 2. Direitos humanos - Educação. 3. Gênero e diversidade. 4. Plano Municipal de Educação - Cajazeiras - PB. I. Dias, Adelaide Alves. II. Título.

UFPB/BC

Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no sistema público de ensino básico de Cajazeiras-PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação

Victor de Saulo Dantas Torres

Dissertação de Mestrado avaliada em 31/07/2017 com conceito APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Prof. Dr. Jailton Macena de Araújo
Centro de Ciências Jurídicas – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Externo

Profa. Dra. Rosa Maria Gody Silveira
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Interna

Dedico este trabalho à minha amada Mãe, Teresinha Flor Dantas (*in memoriam*), que foi, é e sempre será a razão maior da minha vida, minha força e minha coragem para seguir em frente, e a quem devo mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha amada Mãe, Teresinha Flor Dantas (*in memoriam*), pelo dom da vida, pelo amor que sempre me deu, e pelos sacrifícios que sempre fez para que seus filhos pudessem ter acesso à melhor educação disponível. Mamãe, se não fosse por ti, jamais estaria concretizando mais esta conquista, que é tua também.

Agradeço também às minhas Tias, Antônia Flor Dantas e Maria Flor Dantas, pela coragem e ímpeto que me forneceram para que eu me aventurasse em terras desconhecidas, buscando o aprofundamento acadêmico e a realização do sonho de lecionar. Tia Toinha e Titia Maria, muito obrigado por tudo, não sei o que seria da minha vida sem vocês, obrigado por estarem do meu lado, me apoiarem e serem a família que eu precisei nos momentos mais difíceis.

Também aos meus Padrinhos, Maria Aleuda de Oliveira Nóbrega e José Pires Ribeiro Nóbrega, que para mim são meus pais do coração, que mesmo sem compartilhar o sangue, sempre me trataram qual um filho, com todo o carinho e atenção, abrindo as portas de sua casa pare me receber e me dar abrigo durante todo o percurso desta jornada. Madrinha e Padrinho, vocês tem um espaço cativo no meu coração, obrigado pelo amor, apoio e confiança que depositaram em mim, não sei se sou digno de tanto, mais saibam que, junto ao pequeno José, também os amo em igual ou superior medida.

Agradeço ainda aos amigos Itamar Júnior, Itamária Mangueira e Renata Mangueira, que me receberam em sua casa com toda a hospitalidade, tratando a mim, um ainda estranho, como alguém da máxima confiança e pessoa de casa. Muito obrigado, meus queridos, se consegui obter sucesso naquela seleção, grande parte dele se deve a vocês.

Meus sinceros agradecimentos ainda à minha orientadora, Prof.ª Adelaide Alves Dias, sem a qual, no sentido mais direto da palavra, eu estaria perdido. Muito obrigado, professora, por ter sido minha guia nessa batalha, mesmo sabendo que lhe dei muito trabalho, espero que possa, com este trabalho, de alguma forma retribuir o seu trabalho e sanar as minhas falhas.

Agradeço também a todos e todas que compõem o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFPB, para onde estendo aos integrantes do PPGDH, que foram durante esses dois anos casa e família para mim, sempre prestativos, companheiros e acima de tudo bons amigos, a quem agradeço na figura da professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide, a quem também dedico o capítulo terceiro desta obra.

Um especial agradecimento a todos e todas que fazem o Centro de Atenção Psicossocial – CAPS de Cajazeiras, a quem agradeço na pessoa da minha psicóloga, que me ajudou em

momentos críticos, em que a depressão, a vontade de desistir e de tirar a própria vida pareciam que iam vencer. Meu muito obrigado, por me ajudarem a encontrar forças para vencer as barreiras mentais e emocionais que me impediam de dar prosseguimento a este trabalho.

Também aos inesquecíveis amigos de todas as horas, Nayhara Helena, Heloísa Clara, Waldir Porfírio, Thatiana Alcón, Alice Ramos, Inafran Ribeiro, Luana Porto, Heloísa Marinho, Leonardo Dantas, Julyanna Oliveira, Ana Danielly, Jaqueline Lira e Max de Lima, pelo que jamais irei esquecer ajuda e o apoio de cada um, dentro e fora de sala de aula, nas intermináveis filas do RU e nos eventos de que participamos. Meus Nhe Nhe Nhems, recebam todo o meu carinho e agradecimentos.

Também agradeço a todos os meus entrevistados, aos gestores escolares, e aos demais sujeitos da pesquisa, por colaborarem tão prontamente para que este estudo pudesse ser realizado, pelo que aproveito o ensejo para agradecer aos avaliadores da banca de qualificação e de defesa, a Prof.ª Rosa Maria Godoy Silveira, a quem considero uma historiadora simplesmente fantástica e uma fonte inesgotável de conhecimento, e o Prof. Jailton Macena de Araújo, amigo sincero que, desde a graduação, teve e tem um papel especial para que eu me dedicasse à produção acadêmica e à carreira docente.

Agradeço ainda aos meus amigos do Centro de Formação de Professores – CFP/UFCG, por todo o companheirismo, quer seja dividindo as angústias acadêmicas ou lutando contra o golpe, e que o faço nas pessoas de Nelson Ferreira, um verdadeiro irmão que a vida me deu, e de Risomar Alves, com quem tive o prazer de ministrar durante um ano aulas na UFCG, por ocasião do estágio em docência, vocês são sensacionais.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus mais que amigos, membros do Conselho Jurídico Intervans – CJI, que desde a graduação têm sido presença constante em minha vida, trazendo alegria em dias de dificuldades. Obrigado Renato Filgueira (Dr. Faraó), Rafael Dorgival (Ministro do STF), Lyvia Raquel (Ryca), Polyanna Figuerêdo, Renata Elisa (Flor), Vanessa Medeiros (Eu Lírico), obrigado por serem os melhores amigos que alguém poderia desejar um dia chamar de seus.

FORA TEMER!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Considerado o histórico de violações de direitos de certos grupos sociais com base nas diferenças sexuais e de gênero, em especial mulheres e pessoas LGBT, não é difícil perceber que a estrutura excludente, que opera e reforça o tratamento discriminatório destes grupos, encontra nas instituições sociais, especialmente nas educacionais, o apoio necessário para perpetuar tais formas de agir e pensar. Ponderando nossas vivências escolares frente ao condicionamento das identidades e sexualidades a um modelo binário e heteronormativo, além da aproximação com o tema na produção acadêmica e a constante discussão sobre como a escola deve se posicionar diante do novo paradigma das diversidades, escolhemos aprofundar os estudos sobre a ótica das políticas públicas em Direitos Humanos, sabendo que são estes instrumentos essenciais para a transformação social, de forma que, nesse aspecto, nossa pesquisa voltou-se ao campo das políticas públicas em Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, a presente dissertação teve como objetivo principal averiguar a efetividade das políticas públicas de educação no campo do gênero e da diversidade no município de Cajazeiras-PB, ante a inclusão dessa temática em seu Plano Municipal de Educação e outras ações nesse sentido desenvolvidas no sistema escolar municipal. Para tanto, foi desenvolvido um estudo qualitativo, com a realização de entrevistas não estruturadas, com 13 sujeitos, entre representantes de movimentos sociais, do Poder Executivo e Legislativo, sendo 04 deles professores do próprio sistema municipal, além de pesquisa documental, bibliográfica e de campo, através da observação escolar, sendo a interpretação dos dados feita pela técnica da análise de conteúdo. Foram analisadas as políticas de gênero e diversidade no município e sua influência sobre o currículo escolar, em especial o reforço ou desestimulo de certas práticas e preconceitos baseados no gênero e na sexualidade, discutindo a qualidade dessas políticas no contexto da educação municipal, identificando como resultado principal a existência de políticas fragilizadas com reflexos na atuação de alguns educadores, mostrando que ainda há muito que se trabalhar nesse sentido. Por fim, a pesquisa aponta novas perspectivas para aprofundamentos, no sentido de compreender como será desenvolvida a formação continuada em gênero e diversidade dos docentes municipais, prevista no PME de Cajazeiras-PB.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação em Direitos Humanos. Gênero e Diversidade.

ABSTRACT

Considered the history of rights violations of certain social groups based on gender and sexual differences, especially women and LGBT people, it is not difficult to see that the exclusionary structure, that operates and reinforces the discriminatory treatment of these groups, found in social institutions, especially in the education ones, the necessary support to perpetuate such forms of acting and thinking. Pondering our school experiences front of the conditioning of identities and sexualities to a binary and heteronormative model, in addition to the approach with the theme in academic production and the constant discussion about how the school should position itself in the new diversity paradigm, we chose to deepen the studies on the perspective of public policies on Human Rights, knowing that these instruments are essential for social transformation, so that, in this regard, our research has returned to the field of public policies in Human Rights Education. Thus, the present dissertation have as main objective ascertaining the effectiveness of public education policies in the field of gender and diversity in the municipality of Cajazeiras-PB, face the inclusion of this theme in its Municipal Education Plan and other actions in this direction developed in the municipal school system. For that, a qualitative study was developed, with not structured interviews, with 13 subjects, between representatives of social movements, executive and legislative power, being 04 of them teachers of the own municipal system, besides the documentary, bibliographical and field research, this last through school observation, and the interpretation of the data was done by the technique of content analysis. Was analyzed the gender and diversity policies in the city and its influence in the school curriculum, in particular the reinforcement or discouragement of certain practices and prejudices based on gender and sexuality, discussing the quality of these policies in the context of municipal education, identifying as main results the existence of fragile policies with reflections on some educators actuation, showing that there's still a lot to work at this sense. For last, the research indicates new perspectives of deepen, in order to understand how will be developed the continuing formation in gender and diversity of municipal teachers, foreseen on the MEP of Cajazeiras-PB.

Key-words: Public Policies. Human Rights Education. Gender and Diversity.

LISTA DE SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, e Transexuais
ACNUDH	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
AM	Amazonas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CDM	Centro de Defesa da Mulher
CE	Ceará
CEDAW	*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*
CFP	Centro de Formação de Professores
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CJI	Conselho Jurídico Intervans
CMDM	Conselho Municipal de Direitos das Mulheres
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRAM	Centro de Referência
DNA	*Deoxyribonucleic Acid*
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
GLTB	Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais
HIV	*Human Immunodeficiency Virus*
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISO	*International Organization for Standardization*
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MEL	Movimento do Espírito Lilás
MELICA	Movimento do Espírito Lilás de Cajazeiras
MG	Minas Gerais
MLF	Movimento de Liberação Feminina
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
NEMS	Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Diretos Humanos
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RSC	Responsabilidade Social Corporativa
RU	Restaurante Universitário
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINTTEP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba
SP	São Paulo
SPPM	Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres
STF	Supremo Tribunal Federal
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional de Dirigentes de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sujeitos da primeira etapa da pesquisa 118
Tabela 2 – Categorias iniciais de análise das entrevistas 123
Tabela 3 – Categorias intermediárias de análise das entrevistas 125
Tabela 4 – Categorias finais de análise das entrevistas 125
Tabela 5 – Categorias iniciais de análise das observações 125

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA IV
AGRADECIMENTOS V
EPÍGRAFE VII
RESUMO VIII
ABSTRACT IX
LISTA DE SIGLAS X
LISTA DE TABELAS XII
1 INTRODUÇÃO 15
2 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO: Primeiras aproximações 28
2.1 GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE 31
2.2 DISCURSOS DE REGULAÇÃO 34
2.3 ESCOLA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE 38
2.4 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO ESCOLAR 44
3 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS 50
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: conceitos e elementos 50
3.1.1 Principais modelos de formulação e análise de políticas públicas 51
3.1.2 A análise de políticas públicas no contexto brasileiro 65
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS 69
3.2.1 O direito à educação e a Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas 83
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL 89
4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAJAZEIRAS – PB 114
4.1 UNIVERSO DA PESQUISA 114
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA 117
4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: instrumentos, métodos e técnicas de análise 120
4.4 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 126
4.4.1 Sociedade civil e a pauta das mulheres e da diversidade 127
4.4.2 Desenvolvimento das políticas públicas para as mulheres e a diversidade 141
4.4.3 Perspectivas para inclusão do gênero e da diversidade na educação 191
4.4.4 O gênero e a diversidade no cotidiano escolar 206

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 224
REFERÊNCIAS 228
APÊNDICES 244
ANEXOS 256

1 INTRODUÇÃO

O percurso dos Direitos Humanos tem sido marcado por lutas sociais históricas, em que movimentos de indivíduos menos favorecidos buscaram sua afirmação perante o mundo, como merecedoras de respeito e atenção, exigindo um tratamento livre de qualquer discriminação e a garantia de condições dignas para suas vidas. Tais lutas emergiram desde as perspectivas individualistas, a exemplo do *Bill of Rights*, em 1689, na Revolução Gloriosa, e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na Revolução Francesa, em que os direitos eram baseados apenas no pertencimento do indivíduo a um Estado, para chegar até as concepções contemporâneas de proteção à dignidade de cada pessoa, não mais baseadas em fundamentos territoriais ou políticos, mas pela condição que ostenta como ser humano, a exemplo de conquistas como a Carta das Nações, em 1945, e, por fim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, quando se passou a entender o ser humano como detentor de direitos universais, inalienáveis e invioláveis, não pertencentes apenas aos cidadãos.

Contudo, apesar destes marcos de proteção a direitos, perdura até os dias de hoje uma forte carga de preconceitos baseada em diferenças culturais, sociais, raciais e de gênero. Sobre este último aspecto, frisamos as desigualdades impostas às mulheres em várias partes do mundo, e que consistem em violações de direitos básicos, como a liberdade de locomoção, o direito à propriedade, o acesso ao mercado de trabalho em igualdade de condições, a autodeterminação sexual e reprodutiva e o acesso à educação. Tal exclusão ocorre em contraponto às inúmeras garantias e privilégios conferidos aos homens, no que se refere à posição de superioridade que ocupam dentro do corpo social.

Tal forma de enxergar o mundo, presa a uma dualidade hierarquizada entre gêneros, não pode mais permanecer ditando o comportamento da sociedade, o que gera essa necessária luta por afirmação e direitos iguais, e que se organiza através dos mais diversos modelos, como organizações não governamentais, fundações, grupos de apoio e centros de defesa. Os direitos à liberdade e à igualdade, mesmo que não totalmente concretizados, são resultado dessas intensas lutas, que constituem uma parcela importante do patrimônio cultural humano, e, portanto, devem ser apresentadas na temática educacional, a fim de criar uma cultura de respeito e enfrentamento aos preconceitos sociais que ainda persistem.

Entendida a educação como prática social que possibilita aos indivíduos o acesso e a apropriação do conhecimento e da cultura, é possível vislumbrar seu caráter indispensável na formação e transformação das realidades sociais, culturais e econômicas e na construção da cidadania. O acesso ao patrimônio histórico-cultural de nossa espécie, bem como sua

apropriação, são direitos humanos inalienáveis, portanto dignos de proteção e tutela do Estado. Nessa ótica, é dever fundamental do poder público oferecer educação pública, gratuita, laica, de qualidade e universal. Tal assertiva deve servir de norte para a criação de políticas públicas que possibilitem a consecução deste e de outros objetivos, principalmente em correlação com a Educação em/para os Direitos Humanos.

Contudo, o dever de possibilitar o acesso ao conhecimento, muitas vezes, acaba sendo permeado por interesses particulares, que buscam reproduzir modelos de opressão, negando o caráter libertador da educação, a fim de perpetuar um discurso de exclusão e intolerância do diferente, classificando como "anormais" todos aqueles que divergem dos padrões estabelecidos, transformando dentro do ambiente escolar o diferente no desigual.

Dessa forma, demonstra-se a necessidade de políticas públicas voltadas à educação com o objetivo de propagar a discussão acerca da problemática de gênero, integrando parte de conquistas dos movimentos pela equidade de gênero e a não discriminação. A criação de uma sociedade justa e igualitária, baseada nos Direitos Humanos, passa também pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto seres dignos de respeito e de direitos, dos que sofreram e ainda sofrem com o androcentrismo[1] e a heteronormatividade[2] social, conceitos que retratam a dominação exercida pelo masculino dentro da sociedade e da predominância de um modelo determinado de comportamento social do ser homem e do ser mulher, tal como é o caso das mulheres, dos homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros e tantos outros, que necessitam de uma mudança do paradigma da simplificação, conforme Silveira (2014), que ainda permanece imbricado em boa parte das instituições escolares, para passar a promover uma educação inclusiva e para a diversidade, e que, segundo a autora, lastreada no pensamento de Morin (2005), aponta para o paradigma das complexidades.

Para tanto, é necessário que o poder público, nas esferas municipal, estadual e federal, promova, dentro de suas respectivas competências, a melhoria desta realidade, realizando debates dentro das instituições de ensino, promovendo projetos de enfrentamento ao preconceito e à violência e fomentando estudos sobre estas temáticas. Uma especial atenção

---

[1] Termo criado em 1903 por Lester F. Ward, sociólogo americano. Refere-se à forma como as experiências masculinas são universalizadas ao patamar da própria humanidade sem dar qualquer crédito ou fazer referência às contribuições femininas. A tendência linguística presente em vários idiomas de simplificar a humanidade no termo "o homem" é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico.

[2] Termo utilizado para descrever um conjunto de situações, regras ou comportamentos que se exigem dos indivíduos, baseado nas diferenciações entre o masculino e o feminino, com especial atenção ao componente sexual destas identidades, fazendo com que aqueles que não estejam dentro do padrão binário homem-mulher, sejam perseguidos, discriminados, ofendidos, ignorados e marginalizados. Isto se dá de acordo com um conjunto de práticas ou normas que são ditas capazes de enquadrar, de forma sexual e identitária, qualquer pessoa nestas duas categorias.

deve ser dada ainda à educação ofertada nas cidades dos interiores, localidades afastadas dos grandes centros urbanos, que preservam grande carga herdada de uma estrutura patriarcal e conservadora que remonta a tempos coloniais, mas que resurge em anos mais recentes no cenário nacional através de movimentos religiosos, conservadores e de direita, aglutinados em torno das instituições estatais, tentando impor valores já fossilizados à educação pública, sob o credo de uma única fé (cristã), um padrão singular de família (tradicional), e um único modelo de cidadão (de bem).

Partindo-se da premissa de que a história é composta por uma série de rupturas e continuidades existentes entre o presente e o passado, é possível situar a educação ocidental sobre bases que provêm desde a era clássica, originada na relação entre mestre e aluno e no ideário do homem filósofo apto a participar das decisões políticas, sendo possível situá-la enquanto um instrumento de controle social. O modelo da sociedade ideal trazida por Platão, em sua obra "A República", apresentava um formato de educação guiado para a divisão dos indivíduos em categorias sociais de acordo com o caráter por eles apresentado, e, desta forma, apta a produzir uma sociedade justa e feliz, com cada um em sua esfera social, artesãos, guerreiros e sábios, revelando uma sociedade planificada, rígida, privada da mobilidade social, sendo a educação o instrumento principal para o controle e manutenção de tal modelo.

Apesar de a sociedade perfeita de Platão não ter alcançado êxito, sua estrutura metodológica de uma educação planificada subsistiu e aflorou por todo o Ocidente, constituindo as bases da escola até o início da era moderna, compondo um jogo de poder ao qual se submetem os indivíduos desde sua infância até a idade adulta, pelo uso da disciplina e do controle.

Para ilustrar tal afirmação, citamos algumas das alterações pelas quais a escola, enquanto instituição ocidental, passou pelos séculos, com o monopólio do conhecimento pelos monastérios e universidades católicas, durante a Idade Média, a difusão de escolas e universidades privadas durante o renascimento e o iluminismo europeu, impulsionados pela invenção da prensa tipográfica, a ascensão do capitalismo moderno e a educação profissionalizante, a influência do modelo fordista, criado por Henry Ford em 1914 e caracterizado pela modelagem de uma linha de montagem.

Outras mudanças, mais recentes, foram trazidas pelas políticas educacionais do pós-segunda guerra e os movimentos de pensadores por uma Escola Nova, quando a educação passou a ser vista como uma necessidade social. Também com a difusão das teorias sobre a gestão escolar, que busca dar capacidade para melhor resolver questões relacionadas ao

planejamento e melhoria da qualidade do ensino e a preparação para a vida pessoal e profissional.

Por certo, o citado modelo filosófico preserva certa influência sobre a educação atual, conquanto alguns educadores entendam o ensino como um processo mecânico, em que é possível saber como cada um aprende, elaborando métodos, planejando e controlando a informação e o aprendizado, fixando objetivos para, ao final, ter a certeza de que, o que foi ensinado, foi aprendido, detendo o educador o controle sobre a aprendizagem do educando.

Logicamente não se afirma que a disciplina e a verificação da aprendizagem não devem compor a prática educacional. Contudo, os modelos de escola baseados no rigor absoluto e no controle, fortemente arraigados no tecnicismo científico[3], e quando não, nos valores religiosos cristãos e ocidentais, orientados para uma formação profissional e moralista, numa proposta de assimilação de valores excludentes e conservadores, de uma sociedade patriarcal e machista, não representam alternativas viáveis para a construção de uma sociedade de paz e respeito mútuo.

Nesse contexto, o indivíduo, em especial onde a gestão escolar não é democrática, ainda é orientado a uma formação educacional bastante padronizada, instituída pelos detentores do controle, personificados na figura de professores, burocratas e políticos, e que por vezes, carregam barreiras, preconceitos e visões únicas de mundo, também institucionalizando comportamentos sociais como aceitáveis ou reprováveis. Persiste o paradigma da simplificação[4], teorizado por Morin (2005), que assimila a padronização dos alunos e exclui o diverso, num processo de agrupamento baseado nas características semelhantes dos sujeitos, tal como no campo da taxonomia, transportando o modelo de ciência da padronização e uniformização para o campo social da educação, ignorando as particularidades e aspectos subjetivos de cada um, tornando a diferença algo negativo. Não é incomum a tentativa de transformação da escola, de um ambiente que deveria ser um dos espaços de respeito e convivência com a diversidade religiosa, racial, sexual e de gênero, num espaço reprodutor de preconceitos, onde não há discussão sobre estas temáticas.

---

[3] Este termo se refere à supervalorização dos aspectos técnicos de algo, mais especificamente os científicos, na acepção mais racionalista da palavra, por vezes negligenciando um conjunto de outros aspectos que podem auxiliar em sua compreensão.

[4] O paradigma da simplificação consiste em um conjunto de princípios e regras que estruturam o modelo de produção, organização, validação e transmissão do conhecimento, dentro de estruturas lineares onde se simplificam os problemas em busca de soluções excessivamente especializadas. Tal paradigma passa a produzir o que o autor chama de inteligência cega e sem consciência de si, incapaz de refletir ou se posicionar livremente.

Em contraponto ao modelo de uma educação conservadora e tradicionalista, a importância de se educar, tanto discentes quanto docentes, em Direitos Humanos, urge, sob pena de se continuar a perpetuar antigas práticas sociais discriminatórias e segregacionais.

Apontando para a necessidade de se discutir o gênero no ambiente escolar, está a condição do feminino na sociedade, apresentada por Beauvoir (1967, 1970) em uma perspectiva histórica, que expõe como sempre foi tratada a mulher, como um ser outro, dissociado do homem, e com menor valor em relação a este. As obras desta pensadora francesa, ao serem apropriadas pela militância feminina, tiveram extrema importância nas primeiras ações para incluir a discussão sobre a mulher no meio acadêmico, e depois, nas salas de aula, devido aos séculos de submissão e apagamento de sua presença na História, na Biologia e nas outras ciências, assim como aos mitos de inferioridade que a circundavam e que precisariam ser questionados, criticados e debatidos. Em verdade, a modelagem social criada pelo masculino tira da mulher o seu papel de construtora de sua realidade, reservando-o ao homem, que reproduz a mulher à sua imagem, considerando-a fonte de imperfeições, objetificando-a para tratá-la como um ser sem vontade, submisso.

Muito disso ainda se revela em pensamentos arraigados no corpo social, tais como a exaltação do modelo de mulher ideal, submissa à vontade do marido, do pai, do irmão, do filho, a Amélia[5], em contraponto à prostituta, à infiel, à revoltada com os homens, como se a mulher, enquanto sujeito, ofendesse a masculinidade do homem, no seu pensamento falocêntrico[6] e na necessidade de se demonstrar superior.

Foucault (1988) contribui e amplia ainda mais o tema, expondo a sexualidade como inscrita num jogo de poder, tratada como um segredo a ser mantido, num contraponto entre a propagação da pureza e da castidade e a ideia do prazer, do desejo, e o uso do controle para manter um padrão de condutas sexuais aceitáveis e para repudiar as que não condissessem com os preceitos morais e sociais, a saber, o modelo da heteronormatividade, hoje também presente no padrão de uma suposta família tradicional, formada por um pai, uma mãe e filhos, que carrega em si todas as expectativas de papéis e comportamentos esperados pela norma de gênero.

---

[5] Referência à letra da música "Ai que Saudade de Amélia", composta por Ataulfo Alves e Mario Lago, em que o Eu Lírico faz referência à figura da mulher amada como sendo desprovida de qualquer vaidade e conformada com a fome, achando até mesmo "bonito não ter o que comer", em contraponto à mulher que rejeita a vida na miséria ao lado do companheiro.

[6] Termo que representa a convicção de que existe uma superioridade do masculino sobre o feminino, expressa através do pensamento, da linguagem e da escrita, tendo como ápice a representação do poder a ele atribuído pela natureza pela autoafirmação como o possuidor do pênis, o falo.

Tais problemas envolvendo gênero e sexualidade se inserem na questão da escola enquanto ambiente de apropriação de saberes e compartilhamento de experiências. Para alcançar um novo referencial de educação plural e igualitária também é necessário discutir temas como esses, sob pena de se permitir a propagação das velhas estruturas de controle, adequando e restringindo o pensamento para reproduzir um discurso de inferioridade e opressão que não mais pode ser sustentado diante do reconhecimento dos Direitos Humanos, inalienáveis e pertencentes a cada ser humano.

As questões de gênero ganham força com autoras como Butler (2012), que desconstrói os conceitos de binarismo até então predominantes para apresentar o gênero como uma construção social, que parte da cultura e do tempo de cada sociedade, não indicando o sexo biológico, necessariamente, o gênero de um indivíduo, quando faz uso do pensamento de Beauvoir (1967, 1970) para indicar que não se nasce homem ou mulher, mas que o ser humano pode externalizar qualquer gênero com o qual se identifique, não restrito à dicotomia de macho-fêmea.

Nesse esquema de dominação, a prevenção estatal através de políticas públicas que incitem à discussão de gênero e sexualidade, é de extrema importância, até mesmo para garantir a permanência dos indivíduos na escola, posto que, quando se reproduzem práticas opressoras dentro do ambiente educacional, o risco da evasão escolar se torna maior, seja pela prática da discriminação ou mesmo pela violência física infligida a esses grupos por outros alunos. Há que se considerar ainda o comportamento do próprio educador diante das diferenças, como marcadores externos (uso de acessórios, maquiagem, cabelo longo ou curto, peças de vestuário) ou a frustração das expectativas comportamentais bem definidas entre homem e mulher, muitas vezes resultando na exclusão do aluno do ambiente escolar. Um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 13 capitais do país e no Distrito Federal, no ano de 2004, afirma que 25% dos alunos entrevistados afirmam que não gostariam de estudar com um homossexual, enquanto 20% dos pais dizem não querer um homossexual na sala de aula do filho, o que demonstra claramente a rejeição sofrida e os motivos que levam à exclusão e ao abandono da escola (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

A atualidade do tema se demonstra, por vezes, através da manifestação da sociedade, por atos ou campanhas, como a realizada pelo Coletivo LGBT[7] Cores (CARTA CAPITAL,

[7] A sigla LGBT é o acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, travestis. Tal vocábulo, apesar de figurar como redução literal, não exclui outros indivíduos que compõe a mesma base de lutas por respeito à orientação sexual e identidade de gênero, tais como os(as) transexuais, transgêneros, intersexuais, assexuais e queer, dentre outros.

2015), no início de julho de 2015, que, em resposta à retirada do tema “Gênero e diversidade sexual” dos planos de educação por todo o país, convocou pessoas a postaram em redes sociais frases que são ditas dentro da escola, e que remetem ao preconceito e violência que lá sofreram, tais como “você é mulher, seja mais feminina”, “você é homem, não pode se vestir assim”, “com essa roupa você está pedindo”, “viado bom é viado morto”, tudo para demonstrar a necessidade da inclusão destes temas na educação. A cultura machista, heteronormativa, da indignação seletiva e da violência simbólica não pode passar incólume pelo ambiente escolar sem a intervenção pública, há a necessidade de ser difundida uma educação que promova a igualdade de gênero.

Diante da necessidade do debate sobre gênero nas escolas é necessário se perguntar com que foco e de que forma pode ser feito. Partindo-se de um olhar sobre as políticas públicas nacionais em educação, após a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE no ano de 2014, o governo federal confiou aos Estados e Municípios a tarefa de criarem seus planos de educação para a rede pública de ensino básico, com vistas aos próximos 10 (dez) anos.

Fazendo o recorte para o campo da educação básica, a proposta federal para os Planos Municipais de Educação - PME é que sirvam como política pública educacional localizada, traçando reflexões, intenções e ações para as necessidades educacionais do cidadão, criando a estrutura necessária para a execução das estratégias e metas. A efetividade do PME depende, portanto, da qualidade das demandas em educação, de seus pontos fracos, desafios, e da capacidade do município em realizá-lo, tanto atual como futuramente, levando em conta investimentos das três esferas de governo (BRASIL, 2014).

Dada a importância do PME enquanto política pública de longa duração, destaca-se a necessidade de se incluir o debate de gênero como elemento integrante do eixo de interdisciplinaridade e transversalidade no currículo escolar, visando desconstruir conceitos discriminatórios e reafirmar a Educação em/para os Direitos Humanos como parte da luta por esses direitos, para que não retrocedam nem se tornem estagnados.

Contudo, a visão de uma escola que ensine a respeitar a diversidade assusta vários indivíduos que, em suas relações de poder e controle da sociedade, querem santificar seus próprios padrões de conduta, a fim de proibir tal debate, enxergando na discussão sobre gênero uma arma de extermínio dos valores morais cristãos e da família, que promove a homossexualidade entre os jovens.

Como prova disso, câmaras municipais por todo o Brasil têm retirado do texto de seus PME as referências ao debate de gênero, tais como as de João Pessoa-PB, Recife-PE, São

Paulo-SP, Fortaleza-CE, algumas chegando até mesmo a propor proibição expressa ao tema, como em Uberaba-MG, Teresina-PI e Manaus-AM. Tal fato ocorre mediante a forte pressão de grupos religiosos e conservadores, que não podem nem querem entender a necessidade de se educar para reduzir a desigualdade e libertar o indivíduo para o conhecimento e visão crítica do mundo, privando-o da apropriação da cultura e do patrimônio histórico de luta pelo reconhecimento da dignidade humana dos grupos segregados pela sociedade machista, sexista e homofóbica, replicando este panorama em diversas cidades.

Dessa forma, é possível questionar como será possível adotar políticas públicas que estimulem a formação para a vida e para a convivência com a diversidade no exercício cotidiano dos Direitos Humanos, se o que ocorre na prática é a privação do debate crítico sobre a realidade discriminatória que é vivenciada até hoje quanto às questões de gênero e sexualidade, tão necessárias para compreender a natureza plural, diversa e mutável do ser humano, sua incompletude e historicidade. Com tais atitudes de neutralidade ou mesmo proibição de se falar em gênero e diversidade na escola, corre-se o risco de deixar de promover uma educação para a tolerância e promoção de igualdade por uma década inteira, reproduzindo o modelo de opressão que ainda persiste na sociedade atual.

Inserido nesse contexto de debates entre grupos conservadores e progressistas sobre a necessidade de se educar sobre gênero e sexualidade, é que se encontra o município paraibano de Cajazeiras-PB. Nesse contexto, o presente estudo consiste numa pesquisa sobre políticas públicas educacionais na cidade de Cajazeiras, município do sertão paraibano, que tem se demonstrado vanguardista no que se refere à implementação de projetos e ações que promovem o respeito e a não violência contra a mulher, com destaque especial para a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres e o Centro de Referência em Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRAM) Suzane Alves da Silva.

Estes organismos são resultado da adesão ao Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher, firmado entre governo federal e município, ano de 2010, passando a funcionar para prestar assistência às mulheres em situação de violência, com a oferta de acolhimento e prestação de assistência jurídica, psicológica e social, com atuação focada no atendimento especializado e no acompanhamento dessas mulheres, com cotas para matrícula destas em cursos profissionalizantes e em linhas de crédito, além de solicitar benefícios assistenciais como aluguel social, passagens de ônibus e vagas em casas-abrigo.

São desenvolvidas, ainda, ações de prevenção junto a escolas, associações e universidades, trabalhando numa perspectiva eminentemente educativa, com foco na divulgação dos direitos e serviços prestados à mulher violentada, bem como a sensibilização

docente. Nesse sentido, a iniciativa do projeto “Retalhos da Vida”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Políticas Públicas, através do Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e da Mulher, leva questões como machismo, violência contra a mulher, Lei Maria da Penha e educação não sexista para o debate com a comunidade escolar do sistema público de ensino.

A presença desse debate vivo sobre gênero e diversidade dentro do campo político acabou por refletir na elaboração do PME deste município, que trouxe em seu texto a inclusão da educação de gênero e diversidade na formação continuada dos docentes municipais, o que configura este espaço como um rico campo de estudo sobre as políticas públicas de educação voltadas a estas temáticas. Isto se confirma pela presença maciça dos movimentos ligados à causa da mulher e das pessoas LGBT, os quais se fizeram presentes durante a sessão de aprovação do plano, em que se debateu com representantes da Igreja Católica e os parlamentares presentes, dentre eles, um representando a comunidade LGBT local.

Diante desses acontecimentos, é preciso fazer o seguinte questionamento: qual é a efetividade dessas políticas públicas desenvolvidas pelo município de Cajazeiras para a construção de uma educação inclusiva, não machista, não sexista e não LGBTfóbica?

Com base na problemática até aqui apresentada, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a efetividade das políticas públicas de educação na perspectiva da educação em/para direitos humanos, com foco na questão de gênero, no sistema público de ensino básico do município de Cajazeiras-PB. Especificamente, visamos identificar quais os debates de gênero existentes nas escolas do município de Cajazeiras-PB e sua reverberação na Educação em/para os Direitos Humanos, bem como evidenciar quais são as políticas públicas em educação voltadas para o gênero e a diversidade no município, como se executam e qual o seu papel.

A importância de uma pesquisa relacionando o debate de gênero e as políticas públicas de educação, no contexto prático de uma realidade de cidade do interior sertanejo, revela-se pelo caráter oportuno da produção de estudos em territórios pouco explorados, por vezes esquecidos pela comunidade acadêmica, que possuem uma cultura e experiência próprias com a educação, levando em consideração toda uma história de construção de valores e saberes ainda não explorados em pesquisas que tenham por foco o tema proposto. Todo esse cenário justifica a escolha pela cidade de Cajazeiras para a realização da pesquisa de campo.

A atualidade do tema no cenário social é outro elemento que justifica a pertinência do tema, dado o confronto que ocorre diuturnamente no seio da sociedade, e que é projetado no campo da construção das políticas públicas, em especial as de educação, em que grupos

representantes de determinados segmentos político-ideológicos, tais como movimentos de direita, ultraconservadores e grupos religiosos de matriz cristã, em especial a evangélica, presentes em boa parte do Poder Legislativo nos diversos entes federados, em forma de bancadas, se esforçam e usam do poder político para que qualquer referência à educação em gênero seja proibida, fazendo uso de discursos inflamados e justificando tais ações como em favor da família e contra o comunismo.

Justifica-se ainda pela possibilidade de aferir reflexos e desdobramentos das políticas objeto do estudo, que podem contribuir, em longo prazo, para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, livre e igualitária, na perspectiva de uma Educação em/para os Direitos Humanos. Bem como pela coleta de dados sobre como a questão de gênero é tratada no sistema de ensino de um território pouco explorado como o sertão nordestino, apresentando elementos concretos e mensuráveis, capazes de serem usados como fonte na elaboração de novos estudos científicos que traduzam a situação da questão de gênero e Direitos Humanos na região.

Como resultado final desta pesquisa, espera-se uma avaliação das políticas públicas em educação voltadas à temática do gênero e da diversidade naquele município, além de sugerir melhorias para a consecução de resultados mais satisfatórios, ligados à promoção dos Direitos Humanos e da dignidade humana.

Para nós, o interesse pela pesquisa cresce ainda mais pelo fato da temática de gênero e diversidade já ter sido alvo de trabalhos acadêmicos, durante a graduação, com a produção sobre um tema relevante como a prisão e perseguição dos indivíduos não heterossexuais nas forças armadas brasileiras, ocasião em que já havia uma forte discussão junto ao Supremo Tribunal Federal sobre a incompatibilidade deste tipo de delito com as premissas não discriminatórias da nossa Constituição e o Direito Humano à sexualidade.

Tal experiência de produção abriu portas para que o tema gênero e sexualidade se tornasse presente nas leituras, gerando um forte desejo de continuar a escrever sobre eles e sobre as situações de violações de direitos e preconceitos contra as populações LGBT, as quais vivenciamos por fazermos parte deste grupo.

Nossa escolha temática também é perpassada pela experiência adquirida durante a extensão, através do projeto “O Direito ao Alcance de Todos”. Como extensionista da UFCG no campus de Sousa-PB, realizamos várias ações voltadas para a população sousense, como palestras em escolas e bairros e a realização de programas de rádio semanais em que compartilhávamos com a comunidade parte dos conhecimentos adquiridos na graduação, além de realizar a produção acadêmica com os resultados obtidos durante a execução das

atividades. A experiência de conhecer os problemas da comunidade e trabalhar para melhorar sua condição se intensificou durante o estágio junto à prática jurídica, quando ouvíamos e prestávamos a assistência jurídica, e muitas vezes até a emocional, a pessoas que foram violadas em seus direitos humanos básicos.

O campo da pesquisa é também o local onde convivemos e desenvolvemos o contexto de luta pela igualdade de gênero e o fim da discriminação, em que firmamos o desejo de participar diretamente da construção de uma educação mais inclusiva, seja enquanto pesquisador ou através do ingresso na carreira docente.

Diante disso, as questões de gênero e sexualidade ganham visibilidade, ao mesmo tempo em que renovam a discussão e importância desses temas para a construção de novos saberes, relacionando o ambiente da educação básica e a responsabilidade estatal na promoção dos Direitos Humanos e na garantia do acesso ao patrimônio histórico-cultural humano, sempre pautada pelo princípio da laicidade e do Estado Democrático de Direito.

Frente ao exposto, situamos o objeto desta pesquisa como sendo as políticas públicas de educação para o debate de gênero e respeito à diversidade, presentes no município de Cajazeiras, Estado da Paraíba, tendo como campo de estudo as escolas em que foram trabalhadas ações destas políticas, a fim de identificar efeitos de sua atuação.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), considera haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números, de forma que os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada, guiando o pesquisador durante a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, analisando seus dados de forma indutiva, a fim de compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, a pesquisa tem como ponto de partida as escolas públicas de Educação Básica do município de Cajazeiras-PB que participaram do projeto “Retalhos da Vida”, entendido enquanto Política Pública de Educação de Gênero, para assim compreender como ela é executada e quais as implicações que se desdobram da sua execução na prática dos Direitos Humanos em relação ao tema igualdade de gênero e diversidade sexual.

O critério de escolha das escolas se deu por via de entrevista com a coordenadora do CRAM, que citou a experiência exitosa das rodas de conversa realizadas nas escolas Presidente Costa e Silva, Galdino Pires Ferreira e Antônio de Sousa Dias, em que houve a participação de grupos de alunos, pais, professores e servidores. Dessa forma, essas escolas compõem nosso campo de estudo.

A pesquisa faz uso do método do estudo de caso, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, grupo ou comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, envolvendo o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, para então aplicá-los de forma prática para a solução de problemas sociais. Nessa perspectiva, foram coletadas e analisadas as informações dos sujeitos dessa etapa da investigação, quais sejam os alunos, em suas mais diversas interações dentro do ambiente escolar: entre si, com os pais, os professores ou ainda os servidores das escolas, com o intuito de discorrer sobre o tratamento dado ao debate de gênero no ambiente escolar, bem como o papel das políticas públicas de educação.

No percurso inicial, é utilizada como técnica de pesquisa a documentação indireta, por meio da pesquisa bibliográfica, que teve por objetivo a coleta de dados e informações preliminares sobre o campo do debate de gênero e da Educação em/para os Direitos Humanos, a fim de produzir uma análise sistematizada das obras que tratam do tema, bem como da pesquisa documental, que envolve a legislação existente, tratados, pactos e convenções que abordem esses temas, para formular o referencial teórico no qual se apoiou a pesquisa.

Em continuidade, faz-se uso da técnica da documentação direta, através de entrevistas não estruturadas, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), não exigem rigidez de roteiro, podendo o pesquisador explorar mais amplamente algumas questões, com liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção, em geral, com uso de perguntas abertas. As entrevistas foram feitas inicialmente com os representantes de órgãos municipais que participam da implementação das políticas públicas voltadas à educação de gênero e diversidade sexual, a coordenadora do CRAM, a secretária de Políticas Públicas, a secretária de Políticas Públicas para as Mulheres, a secretária de Saúde, a secretária de Educação, a presidente do Conselho Municipal de Educação, a presidente do Conselho de Direitos da Mulher e o vereador que representa a causa LGBT na Câmara local, abordando-os principalmente sobre seu conteúdo e execução. Após isto, foram realizadas entrevistas também com as representantes dos movimentos sociais atuantes no município e que possuam

ligação com a temática, a coordenadora do Centro de Defesa da Mulher Márcia Barbosa de Souza e a Representante da Marcha Mundial das Mulheres.

Seguindo com a técnica da documentação direta, parte-se para o momento da observação participante, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), desenvolve-se a partir da interação entre pesquisador e membros das situações investigadas, compreendendo algumas coordenadas metodológicas já estabelecidas, mas que não formam um esquema rígido, ao contrário, sua utilidade reside no fato de ser flexível sua adaptação aos mais diversos contextos e situações. Assim, foi procedida a pesquisa *in loco* nas escolas onde foram realizadas as ações relativas às mencionadas políticas públicas, para proceder ao levantamento de dados empíricos, com períodos de permanência dentro do ambiente de aprendizagem, fazendo uso dos resultados obtidos pela observação dos fatos no universo pesquisado para proceder à análise dos fenômenos ali presentes.

A estrutura do trabalho foi desenvolvida em cinco capítulos, sendo o primeiro composto por esta introdução à pesquisa; o segundo abordando conceitos e ideias referentes aos temas gênero, diversidade e educação; o terceiro situando elementos importantes das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, no que compete aos temas gênero e diversidade; o quarto demonstrando o percurso metodológico, os resultados da pesquisa, com informações importantes referentes ao campo estudado e às entrevistas e observações, além da discussão dos resultados obtidos; e o quinto expondo as conclusões decorrentes deste estudo.

2 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO: Primeiras aproximações

No século XIX, vários movimentos, apoiados nas correntes materialistas, tal como a dialética de Karl Max e Friedrich Engels, e pautados na ideia de que o fator econômico está diretamente relacionado com o social, insurgiram-se fortemente contra as desigualdades de uma sociedade burguesa, em que o próprio ser humano era valorado pelo que possuía, que se mostrara exploradora, porquanto se desrespeitavam direitos para que se alcançassem lucros, o que se refletia nas condições de moradia, saúde, segurança e outros aspectos, numa luta incessante para manter direitos e conquistar outros. Surgidos em meio a essas condições, diversos movimentos lutaram em prol de uma sociedade sem classes, onde o proletário e o camponês pudessem decidir em igualdade os destinos da comunidade.

Esses movimentos, conhecidos como comunistas, socialistas, ou ainda, de "esquerda", apesar da intenção de fazer prosperar um modelo social livre da opressão, não atentaram em sua gênese à situação de opressão também vivida pela mulher para além da condição de trabalhadora, em seu estado de "coisa", subserviente enquanto esposa, condenada aos serviços domésticos, com baixíssimas possibilidades de ocupar profissões de prestígio ou independência econômica.

Relegada a causa feminina a um segundo plano, restou às mulheres se organizarem em passeatas, protestos e greves, expressões populares típicas da esquerda, pouco tempo depois alcunhados de feministas, por lutarem pela desconstrução do modelo serviçal imputado às mulheres. Nesse contexto, o movimento feminista, em especial o Movimento de Liberação Feminina – MLF, encampou uma grande luta pela igualdade de salários entre homens e mulheres, melhoria das condições de trabalho e participação política através do sufrágio universal. Tais bandeiras eram o primeiro passo para que a mulher pudesse conquistar a valorização do gênero feminino, bem como a independência financeira, vista à época como melhor arma contra a necessidade de se ter um marido provedor de sustento, o que, ocasionalmente, desembocava em uma vida repleta de abusos e poucas realizações, ou ainda, sobreviver ao posterior abandono do companheiro, tendo, muitas das vezes, de criar os filhos sem quaisquer recursos. Esta luta das mulheres pela igualdade entre os gêneros e o fim da opressão vem, desde o século XIX, ganhando força e visibilidade, agregando uma extensa pauta de reivindicações aos Estados modernos, tais como participação política, liberdade sobre o próprio corpo e acesso ao trabalho digno e em igualdade de condições, para a proteção e ampliação das políticas públicas destinadas a promover tal igualdade.

Outro movimento de extrema importância, em se tratando da temática de gênero e diversidades, e que eclode na segunda metade do século XX, é o LGBT, que agrega uma população de indivíduos historicamente reprimidos, por vezes criminalizados e tratados como doentes e pervertidos sexuais. Como um dos marcos mais importantes deste movimento, estão as revoltas ocorridas em 28 de julho de 1969, e que se seguiram por vários dias em *Stonewall*, bar nova-iorquino localizado no bairro de *Greenwich Village*, em *Manhattan*, conhecido como reduto de todos os indivíduos rejeitados pela sociedade da época, tais como lésbicas, homossexuais, travestis, prostituta/os e sem-teto. O tratamento dado a estes indivíduos naquela época, nos Estados Unidos, e de forma muito semelhante nos demais países de cultura religiosa, conservadora e patriarcal, incluía desde o confronto direto nas instituições de ensino até a violência institucional explícita e de caráter higienizador, contando com agressões e prisões gratuitas, com o intuito realmente de limpar a "escória" da vista da sociedade.

Este episódio ocorreu justamente por conta das frequentes batidas e prisões realizadas pela polícia, pelo que, ao serem confrontados pelos policiais, esses indivíduos reprimidos responderam com uma série de contra-ataques, o que culminou com a celebração, no ano seguinte aos episódios de *Stonewall*, na mesma data dos confrontos, da primeira parada do Orgulho Gay, mais tarde difundida para diversos países e que hoje alcança uma grande diversidade de grupos. Desde então, são vários os movimentos, associações, grupos e ONGs que se insurgiram em todo o globo contra o preconceito e a discriminação, eclodindo em passeatas, manifestações, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, com sujeitos diversos exigindo o reconhecimento de seus direitos civis e o fim da discriminação baseada na orientação sexual e na identidade de gênero.

Como resultado dessas lutas e embates, os temas gênero e sexualidade, paulatinamente, passaram a ser descortinados, de assuntos proibidos, para servirem de pauta dos movimentos sociais na busca pelo reconhecimento de suas identidades e por uma igualdade não apenas formal.

A variedade de ideias que foram difundidas sobre a discussão do gênero e da sexualidade, tais como as trazidas por Foucault (1988), Beauvoir (1967, 1970), Butler (2012), Bourdieu (2002), dentre outros, puderam evidenciar a inserção da sexualidade num esquema político de controle, em que as relações de poder induzem a uma sujeição do ser humano a padrões de comportamento pré-estabelecidos, e que, se não obedecidos, seriam passíveis de resposta coercitiva, partindo da censura até a repressão. A mulher, dentro dessa temática, sempre havia sido tratada como um ser inferior, dependente do homem, considerada fraca e

incapaz de viver sozinha, enquanto gays, lésbicas e outros sujeitos divergentes do modelo identitário e sexual padrão eram tratados como doentes, molestadores, criminosos, quando não associados ainda ao pecado ou figuras demoníacas pelas religiões abraâmicas.

Trazendo este debate para um contexto mais próximo, os temas gênero e diversidade sexual vêm ganhando destaque no cenário brasileiro dos últimos anos no que se refere às discussões sobre o papel da escola na formação dos indivíduos, tanto por pressões internacionais quanto internas. Propostas que contemplam a inclusão destes temas dentro do currículo escolar têm sido duramente criticadas por segmentos mais conservadores da sociedade, sob a argumentação da desvalorização dos valores tradicionais e familiares e do aliciamento e introdução da perversão sexual nos conteúdos escolares, clamando por uma educação que se limite exclusivamente a ensinar os conteúdos essenciais à formação para o mercado de trabalho. Em sentido contrário, movimentos sociais e representantes da educação pública reivindicam do poder público um maior comprometimento com a promoção da igualdade de gênero e do enfrentamento à violência e ao preconceito dentro do ambiente escolar. Estes últimos, embasados em dados e estudos provenientes do próprio governo, organizações não governamentais e organismos internacionais, sobre violência doméstica, contra a população LGBT, perfis de ocupação de postos de trabalho e sobre discriminação e preconceito, cobram uma educação inclusiva, desvencilhada das antigas práticas escolares de assimilação do conhecimento sem diálogo crítico.

Freire (1992) alerta para a necessidade de mudança de paradigma escolar. Para o autor, a educação bancária ofertada nas escolas não é o suficiente para garantir uma formação plena do cidadão. A proposta por ele apresentada é de uma educação que não se limita a despejar conteúdos, mas questiona o papel do educador enquanto dono do conhecimento, partindo de uma perspectiva crítica, na qual o conhecimento é construído através do diálogo, e o aluno aprende ao questionar o saber e o mundo a sua volta, percebendo-se como sujeito para se emancipar da ignorância. Essa educação libertadora seria, então, um instrumento a ser adotado para quebrar as amarras ideológicas de opressão dos grupos marginalizados e excluídos, fazendo com que questionem sobre suas próprias histórias, para se reconhecerem como seres humanos e lutarem contra a exclusão.

De encontro a isto, é inegável a existência, ainda no presente, da exclusão e opressão de grupos de indivíduos historicamente violados em seus direitos e silenciados nos espaços públicos e privados. As mulheres, como apresentadas por Beauvoir (1967, 1970), foram, por muito tempo, compulsoriamente condicionadas aos papéis de mães, esposas, donas de casa,

sempre tratadas como dependentes do homem, seres inferiores e fracos, relegadas ao espaço familiar, condição esta que já não conserva um caráter absoluto.

Semelhantemente, a população LGBT é discriminada, seja pelo fator orientação sexual ou por sua identidade de gênero. Estes indivíduos são tratados, muitas vezes, como aberrações e destinados ao escárnio, tidos como incapazes de assumirem postos de trabalho qualificados, destinados a atividades menos valorizadas e ligadas ao estereótipo feminino, como manicures, cabeleireiros e maquiadores. Tais grupos se vêm à margem da sociedade enquanto buscam por direitos identitários que lhes permitam igualdade de condições nas arenas econômicas, políticas e sociais e culturais.

Nesta perspectiva, a escola ocupa papel de destaque enquanto instituição social responsável pela transmissão do conhecimento, da cultura e dos valores da sociedade, ora porque é ligada a uma proposta simplificadora de educação, excludente, discriminatória e reprodutora de preconceitos e estereótipos, ora como instituição renovada, responsável por ofertar um ambiente seguro e aberto à diversidade, atento à necessidade de discussão e reflexão sobre preconceitos e exclusão, a fim de promover um debate apto a questionar os papéis de gênero e a diversidade sexual, para uma formação cidadã baseada em valores democráticos, em uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos e à dignidade humana. Desta forma, a inclusão desses temas no currículo escolar constitui um importante instrumento na luta contra a discriminação e para o empoderamento dos indivíduos frente à sociedade.

Diante disso, tal proposta de inclusão dos temas gênero e diversidade sexual dentro da escola tem o objetivo de promover o respeito e a tolerância, para remover o estigma do preconceito e da exclusão, trabalhando nesse sentido com a evidenciação das complexas estruturas, nas quais o gênero e a heteronormatividade se coadunam, a fim de trazer à baila o debate sobre elas e seus efeitos sobre a sociedade e os indivíduos.

2.1 GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE

Segundo Foucault (1984), na era moderna, o poder exercido sobre os indivíduos muda suas feições, passando do modelo assemelhado ao da soberania, em que pessoas ou grupos o exerciam sobre outros, para uma forma mais sutil e programada. Nesta transição, o poder deixa de ser exercido por alguém, passando a alcançar a todos, através do regime da disciplina, pelo uso de mecanismos cogentes que buscam seu fundamento nas relações sociais. Atravessando todo o corpo social, o poder não é visto como uma força repressiva ou

negativa. Funciona mais como uma maquinária, produzindo sujeitos, usando estratégias, técnicas, dispositivos e saberes. Através desse conjunto de engrenagens, os indivíduos são sujeitados ao controle da norma, não jurídica, mas social, tomando parte na formação de suas subjetividades, induzindo práticas ditas aceitáveis, levantando os contornos daquilo tido como lícito. Ao mesmo tempo em que cria o território das práticas ditas corretas, esta normatividade também cria um espaço externo, composto pelas condutas irracionais, ilícitas e desprezíveis, sendo este o limite que distingue aquilo que é normal do aberrante. A própria construção daquilo que seja considerado lícito ou ilícito, ainda que no campo jurídico, passa pela esfera social e é influenciada pela dinâmica do poder.

Nesse sentido, a moral não é só refletida, mas também moldada entre essas interações, de tal forma que não é na necessidade de estabelecer condutas permitidas ou vedadas que se propõe o debate, mas acerca do conteúdo dessas normas. Para manter o funcionamento de toda essa rede de controle sobre os sujeitos e seus corpos, o poder se espalha pelas instituições, usando da vigilância e da punição para condicioná-los e, assim, produzir seus efeitos.

Derivada das ideias de Foucault, a concepção de Butler (2004) sobre as regulações de gênero é apresentada como uma modalidade específica de regulação sobre a construção das subjetividades. Segundo a autora, o poder não atua sobre o gênero, definindo papéis masculinos e femininos dos sujeitos, ao invés disso, as regras que controlam a construção dessas identidades são estruturadas por meio de uma matriz específica, que hierarquiza o masculino e o feminino num sistema binário, em que sexo e identidade estão ligados a um sistema de heterossexualidade compulsória. Desta forma, o gênero não é a expressão de um elemento interno do sujeito, mas uma norma, em que seus discursos reguladores se manifestam pela reprodução de práticas, que irão gerar o sujeito engendrado, ou seja, a sujeição à norma do gênero forma o próprio sujeito do gênero.

Há todo um processo de construção de identidade, no qual a norma binarista heterossexual subjetiva o sujeito por meio da produção e reprodução de práticas reiteradas através do tempo, pelo uso de ferramentas morais e discursos científicos para naturalizar uma realidade social específica, através da orientação dos corpos à assunção de uma identidade sexual e do desejo dentro da matriz heteronormativa. É dessa forma que, desde o momento em que o sexo biológico é evidenciado na genitália, inicia-se toda uma cadeia de eventos envolvendo práticas e simbolismos que generificam o indivíduo, através de gestos, movimentos e estilos incorporados ao longo do tempo, masculinizando ou feminilizando os corpos num esquema de disciplina e da repressão de todo elemento fora da matriz.

Bourdieu (2002) destaca que o modo de pensar baseado na dicotomia macho-fêmea é repassado aos indivíduos de forma silenciosa, nas pequenas ações, práticas e usos da linguagem no cotidiano. Suas ideias destacam a existência de uma dominação do masculino sobre o feminino, inscrita num jogo em que o poder e o controle são exercidos através da violência simbólica, conceito por ele criado para descrever os meios pelos quais os corpos e as mentes são dominados, adequados e padronizados em uma linha de pensamento e ação programáticos, presente no corpo social. Dessa forma, esse pensamento dicotômico é integrado aos indivíduos de forma despercebida, sem que haja a reflexão necessária para formar uma crítica, fazendo com que reproduzam interesses, preconceitos e opiniões alheias, enquanto se convencem de que suas ideias são verdadeiras, fruto de um julgamento livre, quando, efetivamente, o fazem de forma impensada, estando, pois, presos na estrutura de submissão ao pensamento dominante. Nisso se justifica até mesmo algumas mulheres que reproduzem esse mesmo discurso de dominação do masculino sobre o feminino, conquanto numa relação de poder e opressão que se segue. A aceitação do pensamento dominante, da condição e comportamentos submissos e secundários, se dá de forma inconsciente e pré-reflexiva.

Não é o caso que se rejeite a influência da biologia, em especial da genética, na vida do indivíduo, não se pode negar a existência de gametas masculinos e femininos, a moldagem dos corpos pela produção de hormônios e a existência de aparelhos reprodutivos distintos, contudo, esses fatores não são absolutos, longe disso. Até mesmo a biologia, nesse sentido, se diversifica, com a existência das interssexualidades e as “aberrações” cromossômicas sexuais, que demonstram, mesmo no campo da natureza, que a dicotomia entre cromossomos sexuais não é um fator absoluto para identificar um ser humano como homem ou mulher. Percebe-se que, assim como a biologia impõe sua influência sobre a produção histórica, cultural e social dos grupos humanos, há uma via de mão dupla em que a biologia é influenciada por esses fatores, sendo que a própria concepção do que é normal ou aberrante em biologia reflete a norma social, silenciando ou classificando determinados indivíduos como “aberrações” por não corresponderem ao padrão esperado, dito natural.

Nesse contexto, tudo que escapa à norma heterossexual, é tido como abominável, ininteligível. Assim, homossexuais, lésbicas, transgêneros bem como qualquer outra conduta desviante da norma se torna objeto de repúdio e exclusão, muito embora sejam necessários para definir aquilo que está dentro ou fora da matriz. Contudo, é preciso ressalvar que a norma de gênero não é estável. Arán e Peixoto (2007) esclarecem que os corpos nunca obedecem completamente à norma, daí a necessidade da repetição para naturalizar a ficção

reguladora, de tal modo que, enquanto inscrita nas relações de poder, a repetição poderia ser usada de forma subversiva, como resistência, direcionando ao deslocamento do binarismo, desconstruindo e desnaturalizando discursos comportamentais atribuídos à diferenciação sexual.

2.2 DISCURSOS DE REGULAÇÃO

Dentre os argumentos que legitimam a diferenciação entre o masculino e o feminino e servem de suporte à configuração da matriz heteronormativa, está o discurso biológico. Dado seu caráter científico, esta narrativa costuma ser aceita de forma hegemônica e, apesar de que, em ciência, a teoria está sempre sujeita à prova e à dúvida, não são poucos os que a representam no discurso como verdades e realidades imutáveis, inscritas no campo da biologia dos corpos, naturalizando condutas e práticas como pertencentes a homens ou mulheres. Apesar de, num primeiro momento, se apresentarem neutras, as descrições e interpretações dos argumentos biológicos podem e ainda são usadas para justificar diferenças de gênero, dando sustentação à produção de identidades e subjetividades.

Conforme apresentado por Freitas e Chaves (2013), a realidade biológica passa a ser veiculada pelos meios midiáticos como o discurso dominante, incorporando-se às instituições, formatando maneiras de ser e agir para estabelecer formas de subjetivação. Segundo os autores, as explicações biológicas, no mais das vezes, se afirmam como elementos isentos de pressões de grupos sociais, entretanto influenciam a forma de ver e estar no mundo, num esforço para expor evidências que diferenciam masculinidades de feminilidades, classificando, ordenando, e, no processo, estabelecendo dicotomias e binarismos que negam a pluralidade de identidades para legitimar uma forma natural de ser homem ou mulher, desde o nascimento.

Tais conclusões são lastreadas em provas que superam o papel da cultura, da história e da sociedade na formação do indivíduo, escrevendo o roteiro de como deverá se portar diante de si e dos outros, imprimindo condutas deste ou daquele sexo. Nesta performance do discurso binário, a informação deixa de ser descritiva para ingressar no campo da repetição, dentro das práticas do cotidiano, servindo de molde à fabricação dos sujeitos enquanto homens e mulheres, pela assimilação de seu conteúdo às estruturas da norma de gênero, passando a ser, também, uma “verdade” socialmente aceita e estimulada.

Não se está a afirmar que os livros e pesquisas que tenham por objeto o estudo do corpo humano e suas características trabalhem de forma explícita a modelagem do binarismo,

no entanto, é preciso reconhecer a influência e, até certo ponto, a forma direta com que atua, sobre o discurso usado como justificativa para este ou aquele comportamento. Um exemplo comum é o argumento de que cérebro masculino evoluiu com maior noção de espaço e capacidade de rápido raciocínio, devido ao ambiente hostil da caça nas savanas, estando, portanto melhor habilitado a guiar veículos automotivos e ocupar nichos profissionais de forma exclusiva, como a engenharia a construção civil, o que não pode servir de fundamento para negar a igualdade de oportunidades, instrução e livre escolha profissional.

Segundo Foucault (2001), o modelo biológico seria usado como instrumento para estabelecer o que é normal, servindo de critério também para distinguir a normalidade dos gêneros, servindo de argumento para a defesa dos modelos de homens e mulheres-padrão, que deverão seguir com as expectativas biossociais formadas, executando tarefas e cumprindo roteiros pré-estabelecidos, mesmo que não se sintam confortáveis em fazê-los, usando das características que naturalmente seriam imanentes ao seu gênero, sob pena de serem julgados e valorados como anormais, desviantes, patológicos. Apesar de muitos avanços no sentido de abandonar tais concepções deterministas da produção acadêmica, tal uso negativo da biologia ainda é empregado pelo corpo social com bastante vigor na reprodução das práticas do modelo heteronormativo.

Os papéis passam também a ser hierarquizados, conquanto façam parte das ferramentas de regulação da matriz heteronormativa, o discurso biológico define comportamentos não típicos que, a depender do gênero propenso, podem ser vistos com estranheza, repulsa, ou mesmo serem motivo para a exclusão do convívio social, como mecanismo de proteção do corpo social contra a degenerescência, sendo possível de pronto citar as populações de lésbicas, homossexuais e travestis que, por bastante tempo da história humana recente, sofreram com diagnósticos de doença mental, internados compulsoriamente em sanatórios e manicômios, vítimas de tratamentos experimentais e invasivos como choque elétrico, lobotomia e castração química como parte da terapia de reorientação sexual.

Silva (2006), ao descrever esse momento histórico que perdurou com mais intensidade entre os séculos XIX e XX, em que a ciência e o discurso biológico dominaram quase incontestes sobre a sexualidade humana, expõe em uma brilhante análise a perseguição empreendida aos homossexuais, sobre o que afirma:

> Neste momento, a ciência médica e a ciência jurídica se associam para conter esses doentes, que podem pôr em risco a saúde, a estabilidade da sociedade normal. Primeiro, se busca tratar a enfermidade e, se a cura não surge no horizonte, há que se limpar a sociedade daqueles que podem

> oferecer riscos à normalidade. Mantém-se o domínio do binário, capaz de controlar e conter as práticas e comportamentos sexuais e afetivos, que não obedecem a esta distinção dual. Assim, estes comportamentos são tomados como desvio, perversão, sendo categorizados para facilitar sua exclusão da norma, do que se convencionou chamar 'normal'. [...] O céu é o enquadramento nos padrões de normalidade, o purgatório, os centros de tratamento conhecidos como sanatórios e o inferno, os manicômios e prisões nos quais muitos foram confinados até, realmente, enlouquecerem ou morrerem de tristeza (quando não por outros motivos mais graves). Não se pode esquecer de que novas religiões, ou melhor, seitas protestantes, pretendem "curar" homossexuais. Se, de uma parte, a ciência vem tomar o lugar da religião, o inverso também ocorre. Frente a esta estratégia de controle, muitos homossexuais buscaram adaptar-se às normas da maioria, rejeitando sua orientação sexual, procurando, em diversos tipos de terapia médica ou psicológica alternativa, um caminho para curar-se ou, ao menos, aprender artifícios para encobrir sua verdadeira orientação sexual e, assim, vestir a máscara da 'normalidade', ou seja, adotar comportamentos deles esperados, no cumprimento dos ritos socialmente estipulados. [...] (SILVA, 2006, p. 60)

A prática desse discurso acaba por produzir condutas sociais que impõem regras e exigências aos indivíduos desde o nascimento, num extenso ritual que perdura por toda a vida, na produção e reprodução de gestos, atitudes, falas, condutas e posturas, instruídas e verificadas no cotidiano pelo Estado, igrejas, escolas, hospitais e presídios, na busca pela padronização.

Cresce a presença do estereótipo almejado, os traços que integram de forma inarredável o perfil do homem como forte, agressivo e habilidoso, e o da mulher como frágil, dócil e comezinha, o que demonstra que o gênero se produz nas e pelas relações de poder. Os significados atribuídos aos gêneros pela razão biológica atinge seu clímax ao determinar a época própria à procriação, exercendo, na forma mais aberta, o controle e a vigilância sobre os corpos, equacionando a produção profissional ao estigma reprodutivo (FREITAS e CHAVES, 2013), exigindo a assunção de um comportamento social mascarado de biológico.

Em conjunto com o discurso biológico, a mídia se constitui como mais um dos instrumentos utilizados para a reprodução e manutenção da matriz heterossexual. Nas propagandas em geral, filmes, e outros elementos veiculados cotidianamente pelos meios de comunicação, permanece implícita uma dominação agressiva dos ideais binaristas com o propósito de estabelecer e diferenciar os territórios do masculino e do feminino. O uso de cores específicas para designar propagandas para meninos e meninas, tais como o azul e o rosa, atrelados a figuras tidas como masculinas, como carros velozes e instrumentos esportivos, em contraposição às bonecas e aos miniprodutos domésticos, reforçam a diferenciação e a concepção daquilo que pertence ou não ao mundo de cada um. Este

argumento se desenvolve e se torna mais claro ao serem observados os filmes e séries em que o papel do protagonista é quase sempre o do homem forte, bom líder e corajoso, que se põe a proteger a frágil e indefesa fêmea, incapaz de seguir sem sua ajuda.

Todos esses elementos de cultura de massas cumprem seu papel ao generificar ações cotidianas, atividades e sentimentos, moldando a cultura e o imaginário popular para permanecer no ambiente da normalidade e do controle, adestrando os corpos para seguirem o padrão do homem e da mulher ideais, com toda a carga de liberdades e proibição que lhes são cabíveis, muitas vezes, atribuindo ao masculino um comportamento mais agressivo, e a fragilidade e subserviência ao feminino, desaguando no que é chamado de masculinidade hegemônica (KNIJNIK, 2011).

Ocorre que o apelo aos corpos não fica restrito aos elementos mais comerciais, ele está também embutido em jornais, livros, artes visuais e em quaisquer outros meios pelos quais seja viável a comunicação, modelando as relações sociais na diferenciação dos sexos, criando a popular busca pelo corpo magro e esbelto das mulheres, ou o corpo masculino grande e cheio de músculos, interagindo com o inconsciente cultural e definindo como cada indivíduo deve manter a aparência do próprio corpo.

É irrefutável que a liberdade para quebrar tais paradigmas hoje é muito maior que no passado. Há mulheres praticantes do fisiculturismo e homens que ocupam majoritariamente as tarefas do lar. No campo do trabalho, a ocupação de postos em cargos antes quase que exclusivamente masculinos vem sendo forte indicador de que a segregação ocupacional baseada no gênero tem sido desconstruída, malgrado existam ainda diferenças salariais, falta de confiança e insubordinação, que têm como fundamento velado o machismo e o sexismo. Nesse sentido, a mídia, ainda que com espaços de ruptura com o conservadorismo, preserva muito valores que perpetuam o modelo heteronormativo.

Nesse contexto, a infância se torna elemento deveras sensível. Muito embora ignoradas pelos adultos, as crianças são capazes de formular um senso crítico sobre aquilo que presenciam, absorvendo a informação e formando seus valores e crenças, que auxiliarão na formação de suas personalidades.

A identidade sexual também ganha seu espaço pela observação das práticas e atividades presentes nos livros didáticos, videogames e desenhos animados, que criam um espelho das primeiras relações sociais desenvolvidas entre as crianças, segregando, em um primeiro momento, o universo infantil entre o dos meninos e o das meninas, é este o momento em que as brincadeiras passam a ser privativas de cada grupo, separando ao invés de unir.

Toda essa simbologia presente nos meios de comunicação se presta a construir corpos e comportamentos antagônicos que irão se repetir pelos anos, estimulando, inclusive, o comportamento sexual mascarado pela busca de uma aparência atraente como forma de alcançar a felicidade, tais quais as personagens de contos de fada.

Não se está a defender a necessidade de abolir certas brincadeiras e jogos do universo infantil por designarem elas as performances de gênero que devem ser absorvidas, ao contrário, o que se defende é a vivência saudável da infância sem a imposição de assunção de comportamentos pré-determinados. Em que a bola, a boneca, o carrinho, a casinha e os lápis de colorir possam ser usados de maneira livre, sem imposições de conduta deste ou daquele gênero, com o propósito simples de divertir e educar para a convivência.

Seguindo esse raciocínio, a identidade sexual em formação deve ser protegida e não reprimida, deixando as crianças livres para escolherem de que forma querem se colocar, nos contos literários, nas atividades em grupo e nas brincadeiras e jogos.

A despeito desse processo de manutenção do enquadramento das identidades sexuais nos padrões binários preestabelecidos que se perpetuam, há um movimento de resistência disposto a rodar essas engrenagens em sentido inverso, caracterizados por uma discreta, porém crescente, produção literária e artística audiovisual que propõe a quebra de paradigmas, para enxergar o corpo para além das barreiras limitadoras do gênero, dispondo-o como uma variável social (KNIJNIK, 2011), ao qual se aderem elementos culturais e históricos de cada sociedade, em que as diferenças sexuais não são imutáveis, mas permanecem em transformação para além da matriz binária e do modelo de dominação masculina.

2.3 ESCOLA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

De acordo com Silveira (2014), a escola nem sempre atentou para a diversidade, visto que sua estrutura estaria organizada de forma a preservar um modelo de educação que busca padronizar e simplificar os seres, englobando nesta ótica até mesmo o ser humano, e que pode ser situado como herança da produção científica iniciada no Renascimento, e que reverbera até os dias atuais. Nessa perspectiva, natureza e sociedade seriam estudados, interpretados e classificados a fim de se estabelecerem como elementos ordenados de acordo com suas semelhanças, sendo as crianças e os jovens tratados como adultos em miniatura. Inseridos num esquema de controle, como atenta Foucault (1984), esses pequenos adultos seriam vigiados, educados e punidos, para assimilarem o conhecimento a eles posto.

Este conhecimento, por sua vez, seria apresentado de forma homogeneizada e desestorizada, com uma visão voltada para a observância de um modelo particular de aprendizagem, que desprezara a visão holística do mundo e dos homens, invisibilizando as diferenças e produzindo em resposta uma fôrma identitária aplicada aos indivíduos. Igualmente, Louro (1999) apresenta considerações importes sobre o papel da escola na produção e reprodução das identidades no espaço escolar:

> A produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São Múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. A escola é uma dessas importantes instituições.
> Em sua materialidade física, o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Servindo-se de recursos materiais, de símbolos e de códigos, a escola delimita espaços, afirma o que cada um/a pode ou não pode fazer, separa e institui. Para aqueles e aquelas que são admitidos no seu interior, a escola determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou o silêncio, produz efeitos, institui significados; aos que ficam de fora de seus muros, a instituição também impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão. (LOURO, 1999, p. 87)

Tais considerações levam à reflexão sobre o poder que a escola detém durante a formação das identidades, enquanto instituição oficialmente responsável pela transmissão de saberes, determinando a linguagem, os conteúdos e até mesmo os sujeitos que serão ou não aceitos dentro do seu espaço.

Entre rupturas e continuidades trazidas pelos movimentos da escola moderna, escola nova e as contribuições da pedagogia freiriana, muito se alterou a prática escolar e a visão sobre os educandos. A educação passou a trilhar por novos rumos que privilegiam muito mais a autonomia e a liberdade do aluno do que as antigas estruturas rígidas de controle e disciplina. Porém, como nem tudo pode ser substituído ou apagado, essas novas estruturas escolares passam a conviver com os antigos moldes já existentes.

Tal sincretismo acaba por gerar ambientes bastante peculiares e paradoxais, em que é possível admitir a autonomia do aluno e de forma velada continuar projetando o determinismo e a disciplina dos corpos, seguindo a matriz heteronormativa.

Esses espaços podem ser apontados fazendo o comparativo entre o currículo oficial das instituições, em seus planos político-pedagógicos, regulamentos e normas, e o currículo oculto, implícito, de atividades, práticas e costumes que se perpetuam no ambiente escolar, mas que não são oficialmente reconhecidos, mas são fortemente ligados à padronização e simplificação dos indivíduos.

Tal modelo determinista da natureza e das relações sociais serviu, muitas vezes, para justificar a dominação europeia sobre os povos colonizados, assim como serve ainda hoje de base para justificar preconceitos raciais, sociais e de gênero e a exclusão dos marginalizados, numa modelagem política supostamente democrática, mas que atribui direitos demais para uns e somente deveres a outros, adotando um modelo do que seja igual, para transformar quem nele não está inserido, em desigual, tratando o diverso como um problema a ser erradicado.

Nesse sentido, a escola integra de forma cabal o rol das instituições que, nos interlúdios da transmissão do saber, atua na reprodução de práticas preconceituosas, estereótipos e condutas menos ou mais aceitas socialmente. Ao agir de acordo com regras e tratamentos implícitos para com as crianças, baseados no critério do sexo biológico, a escola imprime visões sociais de exclusão, orientando a forma do ser homem e a do ser mulher e, mais do que isso, incutindo essas modelagens binárias como alternativa única, muitas vezes com base em argumentos biológicos e/ou religiosos, que seriam aplicáveis a todos os seres humanos. O arranjo que se tem a partir daí ignora de forma evidente a diversidade de culturas e visões de mundo dos diferentes grupos humanos, estimulando a conformação dos indivíduos dentro das estruturas de gênero, fundadas na matriz heteronormativa (LOURO, 1999).

Essa afirmação se realiza no plano fático quando se vislumbra o tratamento e a permissividade dados aos alunos desde os níveis mais básicos da formação escolar, estimulando comportamentos e brincadeiras distintos por critérios sexuais, estabelecendo o que é e o que não é “de menino ou de menina”, vigiando e impedindo o cruzamento da linha de separação dos gêneros. Entenda-se que não se está a declarar como indesejável a adoção deste ou daquele comportamento que seria pertencente a determinado gênero, mas se ataca a atitude pré-ordenada de estimular alguns e corrigir a outros com base no binarismo. A livre formação da identidade deve ser protegida de qualquer influência negativa e/ou preconceituosa, posto que tais atitudes, depois de incorporadas, passam a ser reproduzidas no convívio social.

Rapidamente, os próprios educandos passam a identificar e diferenciar aqueles que não se ajustam à regra heteronormativa, o que leva à exclusão do subversor, intensificando essa exclusão a cada nível de aprendizagem, levando, muitas vezes, a situações de conflito, em que o indivíduo que não se ajusta, é perseguido, ofendido, ou mesmo violentado, pelos próprios colegas ou professores, gerando o sentimento de não pertencimento, o que estimula cenários de evasão escolar, mutilação do corpo e até mesmo o suicídio. O estudo desenvolvido por Abramovay, Castro e Silva (2004) para a UNESCO demonstra bem a

realidade escolar em muitos estados do Brasil, em que a homo-lesbo-transfobia não é apenas latente nas salas de aula, mas vibrante e bastante diversificada no que diz respeito ao silenciamento, exclusão e ofensas diretas aos indivíduos marcados como tais.

Destacamos que não basta à escola simplesmente se abster de práticas discriminatórias e que reforcem estereótipos e a desigualdade entre gêneros. Bourdieu (2002) apresenta dois importantes conceitos que devem ser apropriados para a ótica escolar, tratam-se do Capital Cultural e do Capital Social. O autor explica que, desde o nascimento, o ser humano recebe, através da família, grupo ou classe social, acesso a uma parcela da cultura humana, composto pelo conjunto de informações e conhecimentos sistematizados e produzidos pelo ser humano (livros, obras de arte, peças musicais, mídia, etc), tais experiências comporiam o capital cultural. Da mesma forma, o indivíduo também recebe uma parcela dos valores, crenças, significados e práticas de grupo social onde vive (família, vizinhança, clube, escola) e de suas interrelações, constituindo assim o capital social.

Sabendo que um fator importante e determinante nesse sentido é a quantidade de capital econômico do grupo, a quantidade e a qualidade de capital cultural e social acumulados diferem de acordo com as condições subjetivas de cada sujeito, em especial o seu pertencimento a uma ou outra classe econômica. Nesta visão, indivíduos advindos de classes mais ricas têm acesso a bens culturais diferentes daqueles advindos das camadas mais pobres, acumulando uma carga de saberes que lhes trarão benefícios dentro da estrutura escolar, que privilegia esses conhecimentos em detrimento de outros considerados sem importância.

Sabendo disso, é possível afirmar que o gênero e a sexualidade também chegam à escola através das próprias experiências de vida dos alunos, que trazem para a sala de aula a violência contra a mulher, a discriminação baseada no gênero, e os conceitos de masculinidade e feminilidade e afirmação sexual, tanto de seus grupos familiares e sociais quanto da cultura machista, heteronormativa e patriarcal reproduzida no campo da informação e do conhecimento. Esse capital cultural e social sobre gênero e diversidade, por mais que possa variar dentro de uma escala de intensidade, tem predominância no ambiente escolar. Após ter situado a forma como se dá o poder sobre os corpos, ações e mentes por meio da violência simbólica, o próprio Bourdieu (2002) nos recorda que a cultura oficial, a qual é assimilada e incorporada através da ciência, da mídia e das instituições sociais, incluída a escola, comporta toda essa estrutura de dominação do masculino. É, pois, responsabilidade da escola enquanto instituição se posicionar no sentido de promover mudanças na qualidade desse capital cultural, não podendo se eximir de tratar de tais assuntos nem negligenciar o que há muito vem sendo perpetrado dentro deste espaço.

Lembre-se que a matriz heterossexual não exclui unicamente aqueles que demonstram um desejo sexual e afetivo diverso do binário, mas também as formas de expressão e vivência que não condigam com o ideário estereotipado heteronormativo, até mesmo porque orientação sexual e gênero não estão necessariamente vinculados, assim como, por exemplo, o comportamento ou o desejo pelo vestuário tipicamente feminino ou masculino não é elemento condicionante, respectivamente, da homossexualidade ou lesbianidade.

Este ambiente não inclusivo traz como efeito a justificação da violência física, verbal e psicológica, imposta aos grupos dissidentes deste suposto modelo universal, de forma que, mesmo que se afirme como seu único papel o repasse de saberes, é a escola, em última análise, uma ativa participante da construção da sociedade, que se revela machista, preconceituosa e excludente, pela total falta de atenção para com o tratamento desigual e as violências perpetradas contra mulheres e LGBTs, por vezes ignorando ocorrências de assédio e homo-lesbo-transfobia, ou os classificando como brincadeiras fruto da infantilidade.

Reforçamos que essa herança escolar que, por bastante tempo, fez do ambiente de aprendizagem um aparelho de adequação e simplificação dos gêneros, vem sendo paulatinamente desconstruída nos últimos dois séculos. Contribuições no campo dos estudos sociais, da psicologia e das ciências revelam que não há mais espaço este paradigma escolar da simplificação na escola contemporânea. A visão unilateral da realidade, que fora difundida pelos detentores do poder, se choca com as profundas transformações do pós 2ª guerra, como a informatização e a globalização dos espaços, a reconfiguração dos Estados e os problemas ambientais.

A escola deixou de ser vista como um espaço de controle para a assimilação do conhecimento, e passou a ser reconhecida como um espaço de criação de saberes e construção das primeiras interações sociais. A finalidade educacional deixou de ter como único propósito a preparação para a inserção no mercado de trabalho. Há um destaque cada vez maior do seu papel como instituição social, dotada de historicidade e espacialidade, com uma significação especial para o grupo social, na transmissão do contingente cultural humano e de valores como o respeito, a paz e a tolerância.

Morin (2005) destaca que essa visão unilateral parte de uma ciência clássica, baseada na ordem e na especialização a um conjunto de princípios que comandam e controlam a inteligibilidade dos sujeitos, alcunhado pelo autor como paradigma da simplificação. Tais princípios consistem, em uma apertada síntese, na premissa de que só existe o conhecimento enquanto todo, desprezando as singularidades, procurando reduzir os saberes através da especialização, não havendo espaço para conceber o aleatório, o autônomo ou o subjetivo,

estando tudo baseado na formalização e na quantificação, sem espaço para problematizar o ambiente, num império absoluto da lógica e da ordem.

Tais conjecturas aplicadas ao campo científico do biofísico passam para o social, legitimando uma educação simplificadora, em que os sujeitos são constantemente adequados e moldados para um pensamento em comum, um comportamento padronizado, uma cultura oficializada. Neste espaço, não há lugar para o diferente, meninos pertencem ao mundo masculino, meninas ao feminino, são estas as verdades generalizadas e as categorias especializadas. Os valores, credos, a condição social, o pertencimento étnico, são todos desprezados dentro do paradigma da simplificação, para que, ao fim, seja possível obter indivíduos uniformes.

Para o autor, somente pela adoção do paradigma da complexidade seria possível promover a mudança necessária a esse esquema de pré-moldagem científica, conforme expõe:

> A necessidade de pensar em conjunto as noções de ordem, de desordem e de organização na sua complementaridade, concorrência e antagonismo, nos faz respeitar a complexidade física, biológica e humana. Pensar não é servir às idéias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de modo organizador e, às vezes, desorganizador, para conceber nossa realidade. [...] O pensamento complexo é o pensamento que, equipado com os princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas e idéias claras, patrulha o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível. (MORIN, 2005, p. 231)

Dessa forma, a complexidade consistiria na união entre a unidade e a multiplicidade, entre a simplicidade e a complexidade dos saberes, sem que haja no curso da produção científica a negligência da diversidade, tão importante quando se pensa na construção cultural humana. Em reflexo, ao adotar o paradigma da complexidade, a escola deixa de privilegiar uma ciência europeia, branca e masculina, que aponta para um saber único e geral, e passa a acolher a multiplicidade e a subjetividade dos sujeitos como características essenciais dos seres humanos, como em verdade o são.

Nessa nova escola que se pretende construir, o olhar para os diferentes grupos que a formam, é o mote de sua didática. O apoio e o respeito da instituição às diferenças econômicas, sociais, culturais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero, sexualidade e tantas outras devem refletir na prática educativa, proporcionando um espaço para a reflexão e o respeito, repensando-se o valor das arcaicas estruturas educativas excludentes para passar a incluir e, dessa forma, instruir não somente nos conhecimentos curriculares, que devem ser revisados, mas também na criticidade dos sujeitos, abrindo-lhes os olhos para a

heterogeneidade do ser humano, ajudando-os a enxergar a diferença não mais como elemento de desigualdade, e sim como riqueza da espécie.

O desenvolvimento das identidades sociais e grupais é estimulado e os indivíduos são instigados a ver o mundo pelo olhar do outro, para que valores como a solidariedade, fraternidade e os direitos humanos possam se firmar na conduta social, dentro e fora da escola. Por tudo isso é que a educação para o século XXI é vista como uma alternativa para a desconstrução da herança escravocrata, patriarcal e discriminatória que ainda permeia a sociedade brasileira.

2.4 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO ESCOLAR

Situada a norma de gênero num esquema de jogos de poder, em que o controle sobre os corpos se manifesta em torno do binarismo heteronormativo, a norma condiciona e engendra o sujeito na aquisição de sua identidade, através de uma incontável sequência de produção e reprodução de comportamentos pré-estabelecidos e designados a partir da diferenciação anatômica da genitália humana, dentro e fora das instituições, reforçados por discursos midiáticos e científicos. A fim de se estabelecerem os limites entre o aceito e o renegado, as condutas desviantes passam a delinear os contornos do normal, expurgando para fora da linha todos que não se adéquam à matriz heterossexual da norma de gênero. Nesse esquema, aqueles que não assumem os papéis sociais de macho ou fêmea, designados a partir do sexo biológico, são muitas vezes afastados do convívio social, seja pela exclusão de vagas no mercado de trabalho, ou pelo preconceito e discriminação enfrentados nos espaços públicos, vistos com repulsa, excluídos em seus direitos, à margem da proteção do poder público.

Em contraponto a esse panorama de discriminação, a inserção do debate sobre gênero e diversidade sexual nos currículos do ensino básico se demonstra como possibilidade de ruptura desse ciclo, apresentando como proposta pedagógica uma reflexão crítica, denunciando as estruturas de poder que ainda oprimem mulheres e LGBTs. Para tanto, essa reflexão se situa dentro de um novo paradigma escolar, numa educação em e para os direitos humanos, que não se preocupa exclusivamente com a formação para o mercado de trabalho, mas para além, procura formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo, sujeitos preparados para viver numa sociedade plural, pautada no respeito, na paz e na tolerância.

Nesse contexto, a compreensão do que compõe o currículo escolar demanda certa atenção para aspectos ocultos dentro da rotina da escola, não se restringindo ao conteúdo

repassado em sala. É evidente que o currículo oficial, por meio de conhecimentos socialmente construídos e orientados ao favorecimento do masculino sobre o feminino, desempenha papel importante no desenvolvimento desta exclusão, conquanto omita os feitos e realizações das mulheres através dos tempos, situando o homem sempre dentro dos espaços públicos e a mulher no ambiente doméstico, reafirmando modelos de parentalidade muito bem delineados, além de apagar qualquer traço de afetividade que ultrapasse a barreira do binarismo. Os alunos que mais se adaptam às expectativas de gênero, acabam sendo mais acolhidos, apoiados, e tendo um desempenho escolar mais satisfatório, enquanto que os que agem com rebeldia à conformação escolar, são excluídos, tratados sem perspectiva de futuro ou progresso.

No próprio material didático-escolar, é possível encontrar representações nesse sentido, com a dicotomia profissional entre homens e mulheres, com ênfase ao papel doméstico e maternal destas últimas, os casais de namorados ou esposos sempre representados por casais heterossexuais, e os núcleos familiares representados por um pai, uma mãe e filhos. É importante que se questione a importância de tais representações na vida dos sujeitos, a assunção de uma posição de destaque no mercado de trabalho, a responsabilidade pelas tarefas do lar, o inexorável destino da maternidade, a liberdade de amar e de ser, e o pertencimento a uma família.

Como resultado de tais práticas, temos a conformação do indivíduo às expectativas sobre sua personalidade, enquanto passa a rejeitar qualquer atitude de autoidentificação, seja no campo da independência feminina, na autonomia de sua vida e na liberdade sobre as escolhas sexuais, matrimoniais e reprodutivas, seja no campo da afetividade, sexualidade e da identidade de gênero, negando a si mesmo o pertencimento a qualquer categoria destoante da matriz heteronormativa, numa busca incessante por aceitação. A potência de tais amarras mentais pode ser tão forte a ponto de, mesmo não se adequando ao discurso hegemônico e heteronormativo, os indivíduos recriminarem suas próprias vidas, imputando a si a outros como degenerados.

Também outro ponto a ser trabalhado reside na formação docente, pela posição que estes ocupam enquanto atores sociais da maior importância e que atuam diretamente na transmissão de valores. Estes profissionais, diante do despreparo para lidar com o tema, demonstram-se inertes à violência e à discriminação praticadas no ambiente escolar, porquanto não conseguem identificar tais conflitos nem sabem com eles lidar. Assim, as queixas de violência e preconceito são neutralizadas pela escola, enquanto se tornam motivo de rechaço e revanche por parte de outros alunos, levando à acomodação ao sofrimento,

violência e preconceito por parte das vítimas e ao entendimento dessas agressões como parte natural da vida.

É possível ainda que os educadores, ao notarem as ocorrências de violência e discriminação, adotem uma postura de minimização dos problemas envolvendo a desigualdade de gênero e o preconceito, tratando-os como problemas pequenos, individuais e sem importância, o que constitui um obstáculo à construção da igualdade do ambiente escolar, levando os profissionais a verem os sintomas, mas não identificarem as causas, e por vezes generalizarem tais comportamentos como *bullying*.

Outro componente importante é a linguagem utilizada no cotidiano escolar, o uso de termos pejorativos e alusões machistas, misógenas e homo-lesbo-transfóbicas, cobertas por dissimulações, apelidos e ironias que só favorecem o preconceito existente nessas atitudes. A noção do que é respeito e o que é liberdade de expressão se perdem em uma enxurrada de perseguições baseadas em termos como “puta”, “vadia”, “vaca”, “rapariga”, “fresco”, “viado”, “sapatão”, “aberração”, “racha”, “mulherzinha”, “fadinha”, “garganta-profunda”, “rosca-queimada”, sempre com o intuito de ofender, e que, quando não negligenciados, são até mesmo adotados por alguns docentes.

Também quanto à parentalidade, é necessária uma formação docente que expanda os horizontes, no sentido de alertar que os modelos pré-programados de família, compostos por um pai, uma mãe e filhos, não são absolutos, devendo estar atentos à multiplicidade dos casais homo-lesbo-trans, sabendo que devem respeito, reconhecimento e tratamento igualitário aos filhos destes casais, visto não serem poucas as situações em que a escola exclui o aluno os pais de certas atividades por pressuporem a formatação familiar heteronormativa como sendo absoluta.

A proposta de uma educação voltada para a promoção de uma cultura em e para os direitos humanos pressupõe, como já apresentado, uma nova visão sobre as estruturas da escola enquanto instituição social. A formação dos indivíduos direcionada ao exercício de direitos, da cidadania e do comprometimento com os valores democráticos abrange também a luta contra os preconceitos e práticas excludentes que ainda persistem no corpo social.

Nesse sentido, um importante ponto, a ser integrado de forma transversal por todas as áreas do conhecimento, é a discussão sobre gênero e diversidade sexual. Segundo Mello Neto e Agnoleti (2014), a inclusão dessas temáticas no currículo escolar é importante na medida em que se busca enfrentar o preconceito contra pessoas LGBT e rever os papéis de gênero atribuídos a homens e mulheres, além de promover o empoderamento destes indivíduos

perante a sociedade, garantindo a essas pessoas o acesso a uma educação inclusiva, que permita o livre desenvolvimento e exercício de suas cidadanias.

Tal proposta de discussão para o âmbito escolar não está direcionada a um estímulo precoce à iniciação sexual, malgrado, muitas vezes, seja esse o discurso de líderes fundamentalistas e conservadores. Tampouco à adoção deste ou daquele gênero, mas a abrir o diálogo, a questionar o tratamento dado às diferenças, a mudar o paradigma do discurso da exclusão, reflexo da norma de gênero binária, para considerar como pessoas todos que a ela não se adaptem, desfazendo as antigas concepções de propensões biológicas, verdades universais e comportamentos sociais baseados em uma diferenciação meramente sexual. Não se trata apenas de uma abstenção à produção e reprodução das práticas que generificam os corpos, mas de estimular a reflexão, auxiliar na saudável construção das identidades, fornecendo um ambiente livre de discriminação, situações vexatórias, brincadeiras e atitudes preconceituosas.

Questionar os papéis atribuídos a homens e mulheres pela perspectiva do binarismo é discutir a posição do homem e da mulher no mercado de trabalho e no lar, tratar da violência doméstica, da violação dos corpos, da igualdade entre os gêneros, e do papel das distinções sexuais em todo esse contexto. Para isso, o educador pode dispor de textos didáticos, vídeos e atividades práticas que perpassem essas temáticas, a serem usadas em aulas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Biologia, e Educação Física, por exemplo, com o intuito de despertar o debate e o diálogo entre alunos e professores, o que não exclui o uso de uma extraprogramação, uma semana ou um ciclo de palestras voltado à temática.

Sendo o gênero e a sexualidade marcadores sociais presentes na formação das identidades, os educadores devem ser instigados a deixar de olhar para crianças como receptáculos vazios a serem preenchidos pelos detentores do saber, admitindo que sejam elas capazes também de refletir e de pensar com independência, daí porque a formação de docentes preparados para lidar com a diversidade é um dos desafios enfrentados para uma educação inclusiva, pelo que implica na necessidade dos currículos do ensino superior comportarem esses debates.

A inclusão dessas temáticas na sala de aula tem um papel crucial na reparação de distorções e violações dos direitos humanos de indivíduos há muito silenciados, que emergem nos movimentos de luta feministas e LGBT e passam a integrar as reivindicações por uma nova educação. O esforço é tanto para coibir a intolerância e o discurso de ódio e de inferioridade dentro da escola, quanto de trazer uma resignificação às diferenças, para que

deixem de ser justificativa da desigualdade e da discriminação, e passem a ser reconhecidas como próprias da condição humana.

Educar em gênero e diversidade sexual é promover a dignidade humana dos indivíduos que, historicamente, foram e continuam, de alguma forma, vitimados pelo ciclo de exclusão da heteronormatividade, fazendo com que sejam reconhecidos e se reconheçam como sujeitos, cidadãos e seres humanos que merecem respeito, fornecendo o ambiente propício à aprendizagem, para possam enxergar horizontes profissionais muito além da mãe, esposa, dona de casa, ou do manicurista, cabeleireiro, maquiador, ingressando no mercado de trabalho em igualdade de condições e direitos. Releva-se enquanto parte da formação para a cidadania, para o fim da passividade quanto à violação dos corpos ou o desrespeito a si ou ao próximo, na perspectiva da mudança do paradigma social do patriarcado, do machismo e da discriminação para uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

Nessa esteira de pensamento, Araújo (2016) situa a solidariedade como um dos fatores éticos essenciais, ao lado das relações expressas pela lei, para a realização da dignidade proposta pelos Direitos Humanos. Seria ela uma preocupação para com a condição de dignidade do ser humano, de se compadecer, apoiar, pôr-se ao lado, que ultrapassa os limites da simples empatia. Aprofunda-se esse entendimento ao reconhecer a responsabilidade compartilhada de promover o bem estar e a dignidade de direitos, através dos cidadãos, seja de forma individual ou organizada, das instituições, sejam elas públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, de acordo com o autor:

> Em função dessa compreensão do desenvolvimento que produz efeitos positivos no teor da cidadania, há de se observar que para que esses direitos ocorram em sua integralidade, em benefício da melhoria das condições de vida das pessoas, a atuação na esfera pública deve ser consoante uma ideia de comprometimento mútuo que se apresenta sob o manto da solidariedade. (ARAUJO, 2016, p. 25)

Retornando à questão da educação inclusiva, a solidariedade se alia aos valores dessa já mencionada sociedade justa, fraterna e igualitária. Não é possível promover uma educação que seja acolhedora, despida de preconceitos e aberta ao diverso e ao plural sem que haja um esforço conjunto para tal fim. A dignidade humana nessa proposta educativa não se dá por completa enquanto o conceito de igualdade reste vazio de seu conteúdo social, da equidade. A construção dessa sociedade que respeita, convive e dialoga com o diferente perpassa a capacidade de praticar a tolerância, em especial com as minorias marginalizadas por motivos étnicos, raciais, religiosos, de gênero, sexualidade e identidade (ARAUJO, 2016).

Incorporar a solidariedade nessa proposta inclusiva é instigar e fornecer os meios necessários para que o conteúdo histórico e social dos Direitos Humanos ultrapasse a barreira do discurso institucional e se torne prática de reflexão dentro do ambiente escolar, para também permanecer presente fora dos muros das instituições de ensino, num comprometimento coletivo com amizade entre os povos, a promoção do bem-estar social e o combate a todo tipo de discriminação e violência.

O autor aprofunda a discussão argumentando que outro relevante ponto na prática da solidariedade é o reconhecimento de que sozinhos não podemos alcançar o desenvolvimento humano para uma sociedade de paz, livre de violações de direitos. Essa construção necessariamente se faz em conjunto, sendo imperiosa, nesse sentido, a prática da tolerância, do respeito e participação coletiva com o objetivo de garantir os direitos humanos.

Enquanto sabido que o ambiente escolar é o local em que crianças e jovens passam boa parte de suas vidas, a proteção contra o preconceito e o debate aberto são ferramentas importantes para que o desenvolvimento identitário se dê de forma saudável, garantindo a fruição de seus direitos humanos e a realização de sua dignidade humana. Contudo, os desafios para a concretização deste modelo são variados e complexos, integrando desde a formação continuada de docentes, para lidar com tais temas e as situações de conflito geradas no ambiente escolar, até o apoio do poder público na garantia da inclusão destes debates.

Em meio ao palco de incertezas que ainda pairam sobre os rumos da educação, o comprometimento e o não silenciamento sobre as demandas sociais devem permanecer vivos dentro dos educadores, seja por meio da transversalidade do currículo ou de propostas dentro da educação popular, não só para impedir que a escola compactue, disseminando antigas práticas, mas principalmente para que a promoção da igualdade e o respeito ao outro possam avançar na desconstrução dos preconceitos e da discriminação.

3 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O estudo das políticas de gênero e diversidade necessariamente implica em estudar também as políticas de direitos humanos. Enquanto encontro do campo de estudos sobre gênero, identidades e sexualidades com a política, as políticas públicas em direitos humanos representam o terreno próprio para exercer a pressão e conquistar, mesmo que minimamente, a atenção do Estado para as violações de direitos, privações, violências e invisibilidade a que as mulheres e as pessoas LGBT estão sujeitas. Justamente pela complexidade desta temática, no que concerne aos motivos e às formas com que essas populações são tratadas, é que os direitos humanos, enquanto elemento concreto e transversal das políticas públicas, auxilia fornecendo a justificativa necessária para a inclusão dos temas gênero e diversidade em políticas de saúde, segurança, habitação, educação, dentre outras.

Observando a necessidade de se discorrer de forma mais aprofundada sobre tais questões é que, neste capítulo, tratamos das políticas públicas, tanto em seu caráter geral como em específico sobre a consolidação das políticas de direitos humanos, retratando os caminhos trilhados na construção das políticas de gênero e diversidade e da Educação em/para os Direitos Humanos, traçando suas trajetórias desde o plano internacional até o interno, dedicando-se finalmente a analisar as correlações destes no panorama das políticas públicas brasileiras, destacando o tratamento dado às políticas de educação de gênero e diversidade e os possíveis rumos a serem trilhados de acordo com a atual conjuntura nacional.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: conceitos e elementos

Algumas das principais características das sociedades modernas são a diversidade e a multiculturalidade de seus membros. Diferenças de idade, crença, sexo, escolaridade, renda, trabalho, bem como de valores, ideias e aspirações moldam uma intrincada rede de relações entre os indivíduos. Toda essa complexidade, por vezes, gera conflitos. O esperado é que tais conflitos, para o bem e a continuidade da vida em sociedade, sejam resolvidos por meio da composição pacífica de interesses, porém, quando não conseguem ser solucionados de tal forma, ou quando extrapolam a esfera da disponibilidade de direitos, o Estado, enquanto figura política e jurídica organizada, detentora do monopólio da administração da justiça, tem o direito e o dever de solucionar tais demandas, seja por meio da aplicação de normas legais coercitivas, ou por meio de ações organizadas resultantes da atividade política.

Segundo Rua (1998), quanto mais se faz uso da coerção, menos serão satisfatórios os resultados alcançados, seja pela redução de seu impacto ou do custo para sua manutenção, restando à atividade política o ônus de solucionar tais conflitos. Segundo a referida autora, a política pode ser traduzida no "conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos" (RUA, 1998). Frise-se que os bens em disputa nem sempre são objetos concretos, dessa forma, os conflitos a que a atividade política busca dar solução, se apresentam de maneira diversa, incluindo as demandas pleiteadas contra o próprio Estado, traduzidas na figura de exigências por direitos básicos e condições de acesso a bens e serviços essenciais.

A partir do raciocínio apresentado, é possível afirmar que as Políticas Públicas são resultado das diversas decisões tomadas durante a atividade política, e que se traduzem na forma de ações a serem postas em prática pelo governo para solucionar os problemas sociais. Tais ações, necessariamente, deverão estar estruturadas de forma estratégica para conseguir alcançar os fins a que se destinam e, para tanto, servem-se de instrumentos, regras e modelos que orientam as decisões para sua elaboração, implementação e avaliação.

O caráter público das políticas públicas, por sua vez, deve ser entendido pelo prisma da impessoalidade e imperatividade. De tal forma que não devem figurar como um favorecimento em causa própria dos tomadores de decisão. Esse caráter público é expresso na autoridade estatal de que são imbuídas as políticas públicas, independente do contingente social que seja por elas afetado.

No intuito de buscar uma melhor compreensão sobre estes dados iniciais, passamos agora a discutir os principais conceitos e elementos envolvidos na temática das políticas públicas, segundo o referencial teórico existente sobre o assunto.

3.1.1 Principais modelos de formulação e análise de políticas públicas

Souza (2006) situa o nascimento das políticas públicas, enquanto campo de estudo e pesquisa científicos nos Estados Unidos da América, como uma subárea da ciência política, diferente do que ocorria na Europa, em que surgiria em momento posterior como desdobramento dos estudos da teoria do Estado, mais especificamente do governo. O estudo das políticas públicas surge, então, como resposta à necessidade de explicar as ações e omissões do governo por meio de uma formulação científica, de forma a possibilitar sua análise numa perspectiva racional.

Tal racionalidade se deve ao momento histórico em que as decisões políticas e ações do governo tiveram grande papel na busca por uma hegemonia ideológica e econômica. Foi durante a Guerra Fria, em que os blocos capitalista e socialista, de forma antagônica, enfrentavam-se nos mais diversos campos, que as políticas públicas surgem como ferramenta para demonstrar o sucesso, e o insucesso, de um para com o outro, no ímpeto de provar qual dos dois regimes poderia melhor prover as necessidades dos indivíduos. Tal confronto não se deu de outra forma senão através da busca de argumentos racionais para a estruturação das ações governamentais e do investimento de seus recursos, conforme situado por Souza (2006):

> Na área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas conseqüências. Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara que estimulou a criação, em 1948, da RAND Corporation, organização não-governamental financiada por recursos públicos e considerada a precursora dos think tanks. [...] A proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social. (SOUZA, (2006, p. 22-23)

Nesse momento, o estudo das políticas públicas buscava responder de forma primordial a dois questionamentos: como e por que determinadas ações são realizadas pelos governos? Entender as políticas públicas seria entender os próprios desígnios que guiavam a plataforma política dos Estados.

Dentro ainda do campo de construção do estudo das políticas públicas, alguns autores têm destaque pela importância de suas contribuições (SOUZA, 2006): Laswell (1936), ao introduzir o conceito de análise de política pública, na tentativa de conciliar o conhecimento científico e a produção empírica dos governos, num diálogo entre os atores envolvidos em sua elaboração e realização; Simon (1957), ao introduzir o conceito de racionalidade limitada dos decisores e sua possível complementação por via do conhecimento racional estruturado num conjunto de regras e incentivos; Lindblom (1959; 1979), ao ultrapassar o conceito da racionalidade e propor uma abordagem integrada de estudo incluindo as relações de poder existentes nesse contexto e as diferentes fases da tomada de decisões políticas; Easton (1965), ao sistematizar o estudo das políticas públicas relacionando formulação, resultados e ambiente, criando o conceito de *inputs*, que seriam as influências recebidas de atores internos e externos às decisões políticas.

Visando um melhor entendimento, apresentamos a seguir algumas das contribuições teóricas de maior destaque no estudo das políticas públicas. Souza (2006) aponta alguns dos principais modelos de formulação e análise de políticas públicas existentes na produção teórica deste campo de pesquisa, buscando explicar como e porque o governo faz ou deixa de fazer alguma ação e os reflexos dessas decisões na vida dos cidadãos.

Um dos modelos se denomina **Tipo da Política Pública**, desenvolvido por Theodor Lowi (1964; 1972), segundo o qual cada tipo de demanda geradora de políticas públicas encontrará diferentes formas de apoio e rejeição, conforme o conteúdo material de tal política, ocasionando disputas diferenciadas em torno das decisões políticas. Ainda segundo este modelo, as políticas públicas podem assumir quatro formatos diferenciados: **distributivas**, que geram impactos mais individuais do que universais, privilegiando certos grupos em detrimento do todo; **regulatórias**, que envolvem a burocracia, políticos e grupos de interesse; **redistributivas**, que atingem um maior número de pessoas e impõe perdas concretas num curto prazo a certos grupos sociais e ganhos incertos e futuros para outros; e **constitutivas**, que lidam com procedimentos.

O **Incrementalismo**, teorizado por Lindblom (1979), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavisky (1992), a partir de estudos empíricos, argumenta que os recursos de programas, órgãos ou políticas públicas são resultado de decisões marginais e incrementais que desconsideram as mudanças políticas e dos programas públicos que deixaram de integrar a agenda dos governos. Apesar de ter perdido força durante as reformas de ajuste fiscal de vários governos, o incrementalismo é importante por apontar a visão de que as decisões tomadas no passado condicionam as futuras e limitam a rota de adoção de novas políticas públicas e a reversão de outras.

O *Garbage Can* ou "**Lata de Lixo**", desenvolvido por Cohen, March e Olsen (1972), em síntese aponta que soluções procuram por problemas, de forma que os decisores políticos (*policy makers*) se utilizam do leque de soluções que se têm no momento, sem as analisar, num sistema de tentativa e erro, como se estivessem em uma lata de lixo esperando serem escolhidas.

O modelo da **Coalizão de Defesa** (*advocacy coalition*), apresentado por Sabatier e Jenkins-Smith (1993), discorda da abordagem apresentada pelos modelos do ciclo de políticas e do *garbage can*, argumentando que as políticas públicas devem ser entendidas como um conjunto de subsistemas articulados com os acontecimentos externos que, por sua vez, funcionariam como parâmetros para suas limitações e recursos. Considera-se que crenças, valores e ideias, são dimensões importantes da formulação das políticas públicas e

influenciam a cada subsistema, caracterizando as coalizões de defesa, juntamente com os recursos que estes dispõem.

O modelo de **Arenas Sociais** propõe a análise das políticas públicas como sendo fruto dos empreendedores políticos, ou empreendedores de políticas públicas, considerando que, para que uma circunstância ou evento se torne um problema, é necessário que as pessoas estejam convencidas de que algo precisa ser feito, e é nessa lógica que os *policy makers* do governo atentam para algumas demandas e outras não. Esses empreendedores constituem-se, em geral, através de redes sociais, que envolvem contatos, relações, vínculos, trocas e conexões, que relacionam os agentes entre si e as redes que se ligam ou se superpõem, o que constitui o foco da observação, e não suas características individuais. Este método parte da investigação concreta sobre a integração das estruturas presentes e as ações e estratégias por elas constrangidas, construídas e reconstruídas, além das identidades e valores.

O modelo do **Equilíbrio Interrompido** (*Punctuated equilibrium*), desenvolvido por Baumgartner e Jones (1993), baseou-se nas noções biológicas da estabilidade e da mudança no ambiente natural, e da computação no que se refere à capacidade limitada de processar informação. Este modelo tenta explicar porque, em alguns momentos, os governos agem de forma incrementalista e, em outros, de maior instabilidade, há uma mudança mais radical nas políticas públicas.

Destacam-se ainda os modelos influenciados pelo **Novo Gerencialismo Público** e pelo ajuste fiscal restritivo de gastos. Tais modelos consideram a busca pela eficiência e a racionalidade como principais objetivos das políticas públicas, e nesse sentido promovendo a desregulamentação de diversos setores, privatizações, reformas no sistema social e a delegação de poderes para órgãos ou instituições ditas “independentes” das mudanças do cenário político e tecnicamente mais experientes. O novo gerencialismo público acabou sendo adotado por vários governos que buscavam alternativas para a crise fiscal e já passavam por mudanças de paradigmas ideológicos, especialmente pela queda dos valores sociais pluralistas. Ainda com a ascensão do ideal de se passar uma imagem de credibilidade para atrair investimentos econômicos, o poder discricionário de políticos e burocratas passou a ser diminuído em prol da prevalência de regras pré-estabelecidas, sempre almejando dar eficiência e racionalidade às políticas públicas, mesmo que vazias de conteúdo social.

Em contraponto ao novo gerencialismo público, existem tentativas de implantar políticas públicas de caráter participativo, seja através da pressão de organismos multilaterais, previsões constitucionais ou compromissos assumidos em plataformas de partidos políticos, que visam a inserção de grupos sociais, ou de interesse, na formulação e implementação das

políticas públicas, a exemplo de fóruns comunitários e da construção de orçamentos participativos.

Dessa forma, de acordo com Souza (2006), é possível abstrair os principais componentes presentes nos modelos apresentados, como sendo ainda a política pública o fator que indica o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz, e que, mesmo que ganhe corpo e forma por meio dos governos, envolve uma extensa gama de atores formais e informais e níveis de decisão. A política pública deve ser entendida como uma ação intencional, como objetivos a serem alcançados a longo prazo, mesmo que gere impactos num curto prazo, não se limitando a criação de leis e regras, mas atuando de forma abrangente.

O modelo do **Ciclo da Política Pública** de Rua (1998) aponta para a existência de vários estágios de formação das políticas públicas, que comporiam um ciclo. Suas fases elementares seriam a definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação de opções, seleção de opções, implementação e avaliação. São enfatizados questionamentos sobre a formação da agenda (*agenda setting*) e porque algumas questões nela não ingressam. Também se observa quem são os participantes do processo decisório e o próprio processo de formulação da política pública.

Os questionamentos sobre a formação da agenda são respondidos através de três reflexões: primeiro, sobre o reconhecimento e a definição dos problemas que precisam ser resolvidos; segundo, a respeito da construção da consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema, por via do processo eleitoral, mudanças ideológicas, ou a força ou fraqueza de certos grupos, de tal forma que, sendo o ponto de partida o problema, e não a política, o consenso é construído muito mais por persuasão do que por barganha; e em terceiro, quem são os participantes visíveis (mídias, partidos, grupos de pressão), que definem a agenda, e os invisíveis (acadêmicos e burocratas), que apontam as alternativas.

Importante destacar que, mesmo diante de tal diversidade de modelos de políticas públicas, esse não é um rol taxativo, muito menos de vinculação obrigatória. Os elementos neles presentes podem ser utilizados de forma isolada ou em conjunto com outros, haja vista que os governos continuam tomando decisões para situações-problema e desenvolvendo políticas públicas, mesmo que alguns o façam delegando responsabilidades para instâncias internas ou privadas. Para efeito deste estudo, nos filiaremos ao modelo do Ciclo da Política Pública, apresentado por Rua (1998), que passamos a descrever mais detalhadamente.

Ainda sobre as contribuições feitas por Easton, Rua (1998) destaca a importância de termos *inputs* e *whitinputs*, caracterizados como demandas e suportes. Tais demandas podem figurar como reivindicações de bens e serviços essenciais, tais como saúde, educação e

moradia, mas também como uma exigência de maior participação da vida política do Estado, através do voto direto, direito de associação e de greve, ou ainda pelo controle de condutas, maior transparência e normatização de comportamentos e ações da vida cotidiana nos campos público e privado. Por sua vez, o suporte pode ser entendido como o apoio ao sistema político e seus integrantes ou às demandas que são levadas até eles, mas a isso não se restringe, manifestando-se de forma positiva, por meio do voto, manifestações populares e envolvimento nas ações do governo, ou negativa, através da desobediência a leis e regramentos do Estado, demonstrando desapreço pela conjuntura institucional vivida.

Tais demandas e suportes podem ainda sofrer a influência de fatores externos, advindos de Estados e organismos internacionais ou de situações que englobem mais de uma nação, como é o caso dos problemas ambientais, que ocasionam a ingerência de interesses estrangeiros nos processos de tomada de decisão.

Assim, é possível considerar que grande parte da atividade política do Estado está atrelada à satisfação dessas demandas trazidas pelos diversos atores sociais ou mesmo pelos próprios agentes políticos. É nessa tentativa de processar tais demandas que se desenvolvem procedimentos formais e não formais de resolução pacífica de conflitos, dentre eles, as políticas públicas.

Frente ao exposto, já é possível traçar os contornos de um possível conceito para o que sejam políticas públicas. As políticas públicas têm também, enquanto objetivo, a solução de problemas, e para tanto carregam, desde sua gênese, aspectos como o embate de ideias e interesses e a racionalidade de seu conteúdo e de suas ações. Tal ponto de vista leva a enxergá-las como um campo multidisciplinar e em ainda em construção, em que repercutem as multi e inter-relações entre Estado, política, economia, sociedade e tantos outros fatores, sendo necessário para o seu entendimento o uso de uma visão holística.

As políticas públicas ainda figuram como um campo de estudo, que visa o mapeamento e a análise das ações do governo, para responder a questões tais como o quê este decide fazer ou não fazer? Ou ainda, numa referência às questões trazidas por Laswell: quem ganha o quê, por que, e qual diferença isso faz? Esses questionamentos refletem, assim, uma busca para identificar como essas ações influenciam na vida dos cidadãos. Para além da análise de suas ações, também se dedica o estudo das políticas públicas à compreensão das mudanças institucionais, advindas de propostas e plataformas eleitorais, bem como dos programas e ações por eles apoiados ou rejeitados, e o resultado dessas mudanças no mundo real.

Um ponto que merece destaque, é o da origem das demandas que geram o debate por políticas públicas. Segundo Rua (1998), estas demandas podem adquirir três roupagens distintas: novas, recorrentes e reprimidas. As novas demandas têm origem do surgimento de novos atores políticos e/ou sociais que trazem à baila novos problemas, ou ainda por antigos atores que, por muito, tiveram suas demandas reprimidas ou invisíveis ao poder público, seja por falta de apoio ou por ações contrárias à sua discussão, no que a autora chama de o "estado das coisas", e que passam noutro momento a ganhar espaço, a exemplo da proteção ambiental, epidemias ou situações seculares como a discriminação e opressão de minorias.

As demandas recorrentes seriam fruto dos problemas não resolvidos ou mal resolvidos, que precisam constantemente serem debatidas e integrarem a agenda política, podendo gerar uma "sobrecarga de demandas", pondo em xeque a capacidade de gerenciamento do Estado. Por fim, as demandas reprimidas são caracterizadas pelo próprio significado de "estado das coisas", ou mesmo pela escolha dos governos em não discutirem determinada pauta de demandas.

Nesse sentido, podemos situar as políticas de gênero e diversidade como sendo fruto de demandas, ora recorrentes, ora reprimidas. Tal afirmação é justificável tendo em vista um conjunto coeso de políticas para a igualdade de gênero, principalmente voltadas para as mulheres, que vêm sendo construídas a nível interno e internacional, enquanto que, outras facetas desta mesma política, no tocante à diversidade sexual e de gênero, são projetadas de maneira tímida, ou mesmo, em certos momentos, reprimidas e apagadas do cenário político, o que explica a persistência de lacunas na formação dessas políticas, especialmente quando se trata do público LGBT.

Para melhor entender a origem dessas demandas, é preciso conhecer o caminho percorrido para figurar como pauta de (des)interesse dos governos. Vázquez e Delaplace (2011) ensinam que tudo surge com a existência de um problema, mas esse não pode estar adstrito apenas à esfera privada de uns ou alguns indivíduos, a exemplo de muitos problemas sociais que foram ou ainda não são reconhecidos como públicos. O problema, então, se torna público com a absorção de sua urgência por algumas das instituições que formam o governo, sejam os partidos políticos, os tomadores de decisão, os burocratas da administração ou outras.

Reconhecido o problema como público, passa a existir a demanda perante o governo. A partir daí é feita a estruturação do problema, buscam-se suas causas e quais, dentre as possíveis soluções, pode ser escolhida, levando em consideração a racionalidade dos recursos e a eficiência na execução da decisão tomada. Pode ser dito que a estruturação do problema é

o momento mais político das fases de criação das políticas públicas, pois é nela que o conjunto de ideologias, interesses e saberes entram em conflito para a escolha de determinada solução, ou não-solução, numa concorrência entre pontos de vista em que há um embate para definir quais deles serão superpostos aos outros.

Outro elemento importante na estruturação e análise das políticas públicas são os atores políticos envolvidos nas disputas pela composição da agenda pública. Rua (1998) divide o estudo dos atores políticos em quatro categorias: atores públicos, privados, internacionais e mídia.

Para a autora, os atores públicos podem ser divididos entre políticos e burocratas, os políticos são aqueles que ocupam uma posição resultante em regra de um mandato eletivo, são os tomadores de decisão por excelência, já os burocratas são os ocupantes de cargos que exigem determinado conhecimento especializado, organizados em uma estrutura de carreira pública. Os burocratas, apesar de não possuírem mandato eletivo, podem ocupar posições de poder dentro das instituições nas quais estão integrados, disputando entre si e entre os políticos a adoção de determinados projetos políticos, que podem ser pessoais ou da categoria, alcançando, assim, certa influência na elaboração das políticas públicas.

Os atores privados podem ser empresários, que detêm, em regra, uma influência capaz de interferir na economia do Estado, e, dessa forma, podem barganhar suporte político para que sejam atendidas suas demandas, podendo agir de forma individual ou coletiva, a exemplo das federações, que agregam diferentes categorias de empresários. Há também os trabalhadores, do setor privado e servidores públicos, que, em regra, não possuem um poder considerável frente às distorções do poder econômico, caracterizadas pela disparidade na correlação de forças entre seus interesses e os dos empregadores, porém, através de ações organizadas, podem paralisar determinados serviços, pressionando a classe política para atentar às suas exigências. Para tal, sua base é agregada principalmente por meio de sindicatos e centrais sindicais. Há ainda as Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais de cunho religioso, político e identitário, que podem ter uma influência fraca ou forte, a depender dos arranjos e alianças com outros atores, tais como os já citados.

Outro importante ator na tomada de decisões são os agentes internacionais, de cunho financeiro, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI); ou outros Estados, por meio de alianças internas como a formação de blocos econômicos ou a criação de regras comerciais e pactos de suporte; e, ainda, os organismos internacionais e sistemas regionais e internacionais de proteção de direitos, tais como a entidade de preservação ecológica *Greenpeace*, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados

Americanos (OEA), bem como empresas transnacionais que detêm grande controle sobre a economia global, a exemplo das farmacêuticas, de manipulação genética e produção de insumos agrícolas.

Há ainda a mídia, que pode ser escrita, radiofônica, televisiva ou digital, enquanto ator e ferramenta de expressão de interesses, e que tem, pelo seu papel enquanto formadora de opinião, o poder de mobilizar a população e assim formar a agenda de demandas públicas.

Retornando ao problema como foco, como já dito, pode este existir já há muito tempo, contudo sem integrar a agenda pública, é o já referido "estado das coisas", situação em que lhe é ignorada a importância por parte do Estado, não entrando na pauta de discussão do governo. Tal situação pode ser justificada, dentre outros motivos, pelas barreiras culturais e institucionais de um dado território, a exemplo do aborto, da questão dos direitos das mulheres e da criminalização das relações homossexuais, questões que por bastante tempo foram ignoradas, invisibilizadas ou mesmo marginalizadas, tratadas como um "mal público", não chegando a integrar a agenda política dos governos, fato que ainda ocorre em diversos países, por questões de cunho religioso, que acabam se mesclando ao modo de vida tradicional, seus sistemas de valores e crenças e a formatação social, com suas classes, economia e costumes, o que constitui, muitas vezes, uma barreira quase intransponível aos problemas sociais que, de alguma forma, afrontem, conjunta ou isoladamente, qualquer destes fatores.

Rua (1998) usa o conceito de "não-decisão" para explicar tal ocorrência, segundo o qual não se trata de um problema sobre o qual não houve qualquer decisão, mas que sequer chegou a integrar a agenda de problemas políticos, não há obstrução do processo político decisório, pois sequer entrou ele em pauta. A autora afirma ainda que outras correntes consideram que, mesmo quando o problema está inserido na agenda, devido aos fortes interesses que ameaçam e contrariam os valores sociais, este pode vir a ser alvo de uma forte não-decisão. Isso faz com que o problema não tenha uma solução, ou mesmo que seja escolhida uma, esta não chega a ser implementada.

Para que o problema saia do "estado das coisas" e passe a integrar a agenda política, geralmente é necessária a mobilização política, de um grupo ou grupos dotados de recursos para evidenciar a situação, ou de atores políticos estratégicos (RUA,1998). Dessa forma, o problema é posto em evidência e passa a ser conhecido e discutido pela sociedade, que, por sua vez, pressiona formal e informalmente o governo para que tome atitudes. Há também a possibilidade do problema representar algum tipo de calamidade, crise ou catástrofe, situação em que há maior ônus em permanecer inerte do que buscar uma solução, como no caso de

epidemias e desastres naturais, ou ainda, pode o problema ser apresentado por algum ator relevante como uma solução que gere vantagem ou oportunidade, e que acaba se tornando atrativo, a exemplo da reciclagem de insumos de alto valor para a indústria.

Ao ingressar na agenda governamental, o problema se torna político, passando a constituir um *input*, e a partir daí começam a ser formuladas as alternativas que servirão de solução para ele. É durante a etapa de formulação das alternativas que são demonstradas as preferências e interesses dos atores, bem como onde ocorre o confronto e o debate de ideias, em que se faz uso de recursos de poder, tais como a influência ou o domínio sobre o sistema, a persuasão, votos, organização, etc. Os atores constituem como preferências as alternativas que mais lhes beneficiam, e as elegem de acordo com o resultado do custo-benefício de se adotar esta ou aquela alternativa, levando em consideração elementos que vão além do custo, como seu prestígio, ambições ou ainda sua base eleitoral.

Essas preferências giram em torno de *issues*, ou questões, que são aspectos do impacto de determinada solução e que exercem influência nos interesses dos diversos atores, criando expectativas e fomentando conflitos, a exemplo da teoria usada como embasamento para a criação de determinada política ou sua forma de execução e os impactos diretos e indiretos sobre os cenários e personagens a quem se destina, definindo quem ganha e quem perde. A depender dos *issues* que orientam a construção da política, esta pode adquirir configurações distintas. Como exemplo, podem ser citadas as políticas de preservação ambiental, em que gravitam interesses de grandes corporações e latifundiários, e que, a depender da teoria utilizada para sua formulação e do interesse em beneficiar ou não estes atores, pode assumir posturas mais ou menos sustentáveis em configurações que vão desde a punição severa aos infratores ao sistema de licenciamento ambiental facilitado, coibindo mais ou menos ou mesmo estimulando a exploração.

Ainda, a depender das preferências dos atores, são criadas as arenas políticas. Segundo Rua (1998), a depender das vantagens e desvantagens em jogo, os atores podem fazer alianças ou entrar em disputa, podendo a dinâmica de relações entre eles obedecer a padrões pré-estabelecidos. Os atores podem entrar em luta, que pode conduzir a um resultado onde um ganhe e outro perca, ou pode ocorrer uma acomodação, que pode ser resultado de uma composição de interesses ou uma estratégia para adiar o confronto até um instante mais favorável. Podem entrar em jogos, em que o adversário vencido em determinada etapa se torna aliado em outra, através de negociações, barganhas, conluios ou coalizões de interesses. É possível vislumbrar com maior evidência esse tipo de arena ao se pensar, no caso do Brasil, na construção das bancadas de interesses específicos, como as denominadas bancadas

evangélica, ruralista e armamentista, popularmente conhecidas como “bancada do boi, da bíblia e da bala”, que formam alianças entre si, mesmo que isto signifique ceder em determinados momentos, para que interesses que lhes são comuns possam ser exitosos na construção das políticas.

Outra forma de arranjo das relações entre esses atores é o debate, em que se busca o convencimento de suas propostas através da persuasão, embasada na racionalidade, na argumentação, na análise e no conhecimento técnico, para assim conquistar a adesão. Quando a persuasão não é suficiente, os atores podem se utilizar do intercâmbio, como a troca de favores, apoio, benefícios econômicos e cargos, ou ainda de ameaças, com a imposição de danos, prejuízos, a suspensão de benefícios, ou ainda, com a exoneração de cargos. Esta última aparece com maior frequência ao se pensar em apoio às políticas impopulares, quando é negociada junto aos partidos a distribuição de cargos de ministro de Estado e funções de confiança em empresas, autarquias e fundações públicas.

Ainda de acordo com Rua (1998), há outras formas pelas quais se manifestam essas correlações de forças. Uma delas é a pressão pública, através da mídia, realização de greves, manifestações individuais ou coletivas, pacíficas ou não, de forma a constranger o processo político e mobilizar a opinião pública ou ainda atores internacionais. Há a autoridade, que figura no sentido da obediência, quando, por exemplo, os partidos políticos firmam orientação de voto aos seus filiados. A negociação remete ao processo de formação de acordos com vistas a encontrar soluções satisfatórias para todos, para que todos sintam que ganharam alguma coisa.

Por fim, há a obstrução, que, diferente das demais correlações em busca de alternativas para solucionar o problema, se propõe exatamente a estagnar o processo político, e que pode acontecer inclusive, como já citado anteriormente, antes da transformação da demanda em problema político. A obstrução consiste no uso de instrumentos de poder, sejam eles econômicos ou institucionais, para impedir, atrasar, confundir, paralisar o andamento da decisão, acarretando um custo econômico e político elevado, que os atores acabem por se desgastar ou abandonar temporariamente aquela agenda.

O uso da obstrução pode ocorrer, por exemplo, quando a oposição política, que detêm certo poder na condução do rito do processo decisório, manipula as regras do jogo a seu favor, fazendo uso de regulamentos e pedidos de vista para travar o processo, ou ainda, quando desprovidos de poder, por meio de tumultos ou da ocupação física de espaços, retirando da discussão pautas que não lhes sejam favoráveis, de forma a prejudicar ou interromper a tomada de decisões.

No cenário nacional, este modelo de correlação de forças se manifestou de forma sensível nos meses que sucederam o pleito eleitoral de 2014, acirrando-se após a eleição do presidente da Câmara dos Deputados, quando a pauta de votações de interesse do Executivo permaneceu travada na respectiva casa legislativa, mediante a articulação da oposição política ao governo, acompanhada por votações de pautas orçamentárias, apelidadas de pautas "bomba", e repetidas votações de um mesmo projeto, até se obter o resultado pretendido. Todo esse conjunto de ações acarretou na perda da governabilidade e na instabilidade do Poder Executivo perante o cenário político, o que serviu de plano de fundo para o ajuizamento de um processo de afastamento, em 2015.

Findo o processo de formulação e decisão das políticas públicas há ainda que se discutir sobre a forma com que a política será posta em prática, a implementação, que pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por indivíduos ou grupos, de natureza pública ou privada, que retiram a política do plano abstrato para concretizar os objetivos estabelecidos durante o processo decisório. A depender do desenho dado à política esta pode ter uma implementação problemática, em função do nível de envolvimento de outras esferas de governo (união, estados, municípios), do nível geográfico (nacional, regional, local), dos setores de atividades alcançados, ou ainda das interações entre organizações e agências públicas, que podem formar extensas cadeias de elos, mascarando deficiências que a nível macro podem significar o fracasso da política.

Rua (1998) elenca algumas pré-condições necessárias ao sucesso do processo de implementação da política: a interferência mínima de circunstâncias externas junto à agência responsável pela implementação da política; tempo e recursos suficientes e bem distribuídos entre as etapas da implementação; a sustentação da política em uma teoria adequada, capaz de relacionar as causas do problema aos efeitos da solução proposta, com o mínimo de intervenção de outros fatores; o mínimo possível de agências responsáveis pela implementação, bem como o reduzido grau de dependência entre elas, em número e em importância; a compreensão e o consenso acerca dos objetivos a serem atingidos, bem como a clareza das tarefas a serem realizadas por cada ator; e finalmente a comunicação e coordenação entre os elementos envolvidos, com posições de comando e obediência bem definidos.

A autora alerta ainda para a importância de se identificar o tipo de política e de arena, a fim de estabelecer com precisão o contexto das relações internas e externas, daí porque, se faz necessária a percepção objetiva acerca da política por parte dos responsáveis pela implementação, no sentido de despertar a consciência para o trabalho que está sendo

executado. Isto se deve em boa parte ao fato de que a formulação não termina com a implementação, sendo necessário em certas políticas alguma dose de protagonismo à medida que o processo avança. Quando se trabalha com políticas sob a forma de programas, por exemplo, há a necessidade de se atentar para eventuais conflitos junto a outros programas com atividades já em andamento. Também para a forma com que os responsáveis viabilizam essa compatibilização e o eminente domínio do Executivo quanto ao exercício atípico da função de legislar, em especial, sobre as lacunas da política.

Ainda sobre a ideia de implementação, enquanto formulação em continuidade, é preciso afirmar que nem todas as decisões importantes podem ser tomadas durante o processo decisório, sendo adiadas por uma diversa gama de razões: a existência de conflitos não resolvidos, a indisponibilidade de informações mais precisas sobre fatos e o impacto das medidas, a crença na capacidade dos agentes responsáveis pela implementação, o reconhecimento de que decisões cotidianas envolvem negociações e compromissos, ou ainda a se achar politicamente inconveniente fazê-lo.

Dessa forma, o processo de implementação pode ser visto com uma atividade dinâmica de interação e negociação entre aqueles que querem pôr em funcionamento a política e aqueles de quem esta depende. Mas, se por um lado, é necessário compreender neste panorama quem influencia quem a fazer o quê, como e por quê, também é preciso reconhecer que alguns agentes responsáveis pelas políticas ignoram totalmente estas considerações, por acreditarem que, pelo simples fato de ter sido decidida a implementação, já estaria por si garantida, concentrando o foco das atenções nos grupos decisórios enquanto a implementação é ignorada ou tratada como responsabilidade de outro grupo, enxergando-a como a mera execução daquilo que foi decidido.

Por se tratar de um fenômeno complexo, é preciso estar atento à possibilidade das políticas públicas serem usadas por atores políticos apenas no sentido de oferecer satisfações simbólicas à população (RUA, 1998). Devido à separação das responsabilidades de formulação e implementação entre poderes e/ou níveis de governo, é comum que algumas políticas se apresentem apenas como uma forma de manter a aparência de uma resposta aos problemas públicos, sem, no entanto, ter qualquer efetividade. Outro elemento que retira das políticas a sua exequibilidade é a negociação e a pactuação de compromissos por vezes conflitantes, seja em relação aos seus valores e objetivos ou aos interesses dentro e fora da estrutura de implementação, em especial por interesses poderosos dos grupos formados por aqueles que serão afetados pelas políticas, ou ainda pela falta de atenção durante a formulação ao modo com que forças políticas e/ou econômicas poderão impossibilitar sua

implementação. Há também a possibilidade do uso do incrementalismo, estilo de formulação que, em regra, não cria novas políticas, realizando apenas o reforço das políticas já em execução, para promover a extinção informal de políticas, através de ajustes nas atividades de implementação, seja através da redução de recursos ou pela mudança de estruturas, extinguindo ou transferindo cargos, serviços e atribuições para outras agências.

Como ponta do modelo do Ciclo da Política Pública, está a avaliação, que, em sua atividade, traz os elementos e informações necessárias para o retorno ao início do ciclo. Rua (1998) classifica a avaliação como sendo um instrumento estratégico, trata-se do momento de aferir os resultados de determinada política pública. Nesse sentido, esta etapa envolve atividades como a mensuração dos fenômenos analisados, as formas de atingir resultados, o julgamento das intervenções a respeito dos diversos fatores analisados: eficácia, eficiência, efetividade, sustentabilidade e outros aspectos, como a equidade. Em suma, há uma eminente atividade de julgamento por parte do avaliador da política, que deve ser direcionada a fornecer os subsídios mais leais à realidade para que sirvam de base para o planejamento e formulação de novas políticas, ou mesmo o melhoramento das atuais. É, pois, uma ferramenta essencial para a melhoria do gerenciamento dos recursos públicos e da qualidade das ações governamentais.

Não há um único modelo de avaliação de políticas públicas, porém convém destacar que a maior parte deles se concentra em dois objetivos básicos, fornecer dados à equipe de implementação durante a execução da política (avaliação formativa), ou subsidiar decisões dos *policy makers* acerca da continuidade, encerramento, ampliação ou redução da política para (avaliação somativa). A avaliação pode ainda ter uma origem interna, dentro da própria estrutura de implementação; externa, quando realizada por equipes que não estão envolvidas com as atividades de execução da política; ou ainda mista, quando se pretende superar as dificuldades resultantes do distanciamento entre os pontos de vista e julgamento das equipes.

Apesar de decidir como e de que forma os recursos públicos serão utilizados, fica evidente que o Estado, embora tenha seu próprio campo de atuação, é permeável às influências externas e internas de grupos de interesses e movimentos sociais, desde a formulação das políticas até a sua efetiva implementação, demonstrando uma autonomia relativa do processo decisório e uma gama de contradições e desencontros durante sua efetivação. Assim, para estabelecer quais são as influências determinantes em setores de decisões políticas e, em consequência, na elaboração das políticas públicas, é preciso responder a algumas perguntas básicas como: quem tem interesses em jogo, quem pode ganhar ou perder com certa política pública e quem terá seus interesses diretamente afetados

por ela? Por tudo isso, é compreensível afirmar que a atividade de governar e de formar as políticas públicas é complexa, demandando o estudo de diversos fatores que nela influenciam.

3.1.2 A análise de políticas públicas no contexto brasileiro

Após esta exposição dos conceitos e modelos mais importantes dentro do campo da análise das políticas públicas, é preciso fazer algumas considerações ainda no que se refere ao campo de análise das políticas públicas no Brasil. As peculiaridades do país em termos institucionais e de processo político fazem com que a análise das políticas públicas se torne uma tarefa ainda mais difícil, quando se pensa que os modelos de análise existentes foram desenvolvidos, em sua origem, para fornecer respostas às ações do governo em democracias há muito consolidadas, com instituições e uma estrutura político-administrativa bem conhecida e praticamente estável. Em verdade, a história recente do país demonstra que tais assertivas não são adequadas para enquadrar o caso brasileiro.

Diante do recente passado ditatorial, que é compartilhado pela maior parte dos países da América Latina, e mais especificamente pelo Brasil, onde perdurou de 1964 até 1985, constata-se uma quebra brutal na frágil democracia nacional, dominada, até então, pelo poder das elites oligárquicas. Partindo de um ponto mais distante, a própria instituição do pacto federativo brasileiro foi conduzido de maneira a concentrar a maior parte do poder político nas mãos do governo central, e que passou a ser ainda mais centrado nas mãos do Executivo durante o regime militar. De um Império pouco coeso a uma República proclamada por um golpe militar e sem o apoio popular, a recente democracia brasileira passou pelas mãos de governos oligárquicos mineiros e paulistas, alguns golpes de Estado, voto censitário, de cabresto, aberto apenas a homens alfabetizados, numa configuração em que aos Estados restava o poder meramente residual e aos municípios sequer a condição de ente autônomo. Mesmo com a promulgação da carta cidadã em 1988, inaugurando uma nova ordem constitucional em um Estado Democrático e de Direito, que conta com instituições jovens em comparação com democracias centenárias, de constituições pouco alteradas, é possível observar que velhas estruturas ainda persistem dentro da estrutura estatal.

Diante da quantidade de emendas e mudanças radicais do texto constitucional, não é possível aplicar qualquer modelo de análise de políticas sem antes estar atento ao caráter político transicional e às reformas pelas quais ainda passa a democracia nacional. De um Estado marcado por políticas repressoras e pela violência institucionalizada, com inúmeros casos de mortes, torturas e desaparecidos políticos, o Brasil pós-ditadura de 1964 ainda se

orienta por uma estrutura política e burocrática extremamente hierarquizada, em que, muitas das vezes, a força da lei é subjugada pela lei da força (ALMEIDA, 2011). Também Frey (2000), ao refletir sobre a prática da análise de políticas públicas, traz importantes considerações a esse respeito:

> Os estudos de políticas públicas enfocam basicamente casos empíricos e seus resultados têm, portanto, pelo menos em um primeiro momento, apenas validade situacional. Corre-se pois o risco de considerar padrões de ação e estruturas observados e detectados nos estudos empíricos, os quais de fato estão presentes só conjunturalmente, como características inerentes de um certo sistema político-administrativo (‘ibidem’). Todavia, vale mencionar que, à medida que cresce o número de estudos específicos realizados nos vários campos de política, aumenta não apenas o conhecimento referente às políticas específicas, mas também o conhecimento teórico referente às inter-relações entre estruturas e processos do sistema político-administrativo por um lado e os conteúdos da política estatal por outro. Levando-se em conta por meio do ciclo político a dinâmica temporal dos diversos processos, abrem-se acima de tudo possibilidades para uma compreensão mais consistente de processos transicionais de caráter dinâmico. (FREY, 2000, p. 243)

É a intensidade dessa dinâmica entre as relações da estrutura política, instituições e o conteúdo das políticas estatais que torna o estudo das políticas brasileiras uma tarefa complexa. Ainda mais complexa é a análise quando se pensa, por exemplo, nas políticas a nível municipal, visto ser esta a unidade mais real e concreta dos entes federativos, campo por excelência da implementação das políticas, e que, em contrapartida, é o menos dotado de protagonismo na escolha das soluções durante o processo decisório, estando na ponta de muitas das políticas federais e estaduais, mesmo que não seja a sua estrutura administrativa a responsável direta. Nesse sentido, Frey (2000) destaca quatro problemas que ilustram a complexidade da análise das políticas municipais no Brasil. O autor começa fazendo referência ao **limitado número de estudos empíricos** sobre as políticas municipais, revelando uma carência de informações quanto aos arranjos institucionais e as características dos processos político-administrativos. Também devido à **autonomia financeiro-administrativa e política**, através do poder conferido pela Constituição federal de 1988, de outorga de sua lei orgânica, instrumento jurídico simetricamente corresponde a uma constituição, bem como suas próprias leis, no tocante aos assuntos de interesse local, é que o modelo organizacional de cada município pode conter uma variedade de arranjos institucionais, no tocante às relações entre o Legislativo e o Executivo, com suas minúcias sobre a forma e o conteúdo de autorizações legislativas, construção do orçamento público, e

prestação de contas, além da inserção da sociedade e suas entidades representativas dentro do processo político, demonstrando um caráter fluido, caracterizado por Frey (2000) como uma "efervescência de experimentação democrática".

Outro fator que dificulta a análise das políticas municipais é a **frequência na composição das forças** que integram as arenas políticas locais, o que pode ser justificado diante do processo de redemocratização, que, por sua vez, acarretou na mudança das várias estruturas institucionais e do processo político em si, levando ao ressurgimento de outras constelações políticas, compostas por movimentos sociais, associações de bairro, sindicatos, centros de defesa, em contraste com outros atores que, até se retiraram de cena ou ainda se mantiveram em estado de hibernação política, em especial os movimentos autoritários e conservadores pró-fascismo, à espera de um momento propício, como ficou evidente durante a discussão de pautas polêmicas como a própria inclusão dos termos gênero e diversidade nos planos de educação municipais.

Por fim, o autor cita ainda um quarto elemento a ser considerado, trata-se da **falta de uma determinação político-ideológica consolidada**. A saber, diferentemente dos países institucional e politicamente consolidados, adeptos de plataformas políticas e ideológicas mais ou menos estáveis no curso do processo político, o autor considera os governos brasileiros como sendo resultado muito mais de constelações pessoais bastante peculiares, afirmando que a população, o eleitorado, os atores políticos, e até mesmo os partidos, são guiados não por plataformas de ideias, mas por interesses idiossincráticos próprios. Nesse panorama, o vazio decorrente da falta dessa orientação ideológico-programática é preenchido com muito mais peso por ações populistas caracterizadas pelo carisma do candidato enquanto político singular. O autor credita a este arranjo singular o fato de que, como na maior parte da América Latina, a política se torna muito mais um jogo guiado pela paixão e emoções do eleitorado do que pelo interesse pela orientação política do candidato, o que leva a mudanças e reviravoltas repentinas e radicais, até mesmo no decorrer de uma mesma gestão, acarretando um quadro de descontinuidade político-administrativa que possui influência direta sobre a construção e execução das políticas públicas.

A falta de um processo político de negociação formalizado, institucionalizado e consolidado, de forma nítida e confiável, entre Executivo, Legislativo e sociedade civil, pode ser uma das respostas por trás das frequentes reformas políticas radicais em um espaço de poucas décadas, negando e obliterando todo o legado dos governos anteriores no campo das políticas municipais. Nas palavras de Frey (2000):

> Essas reviravoltas políticas radicais, tão comuns na política brasileira, em geral, dizem respeito não apenas à definição das prioridades técnicas e materiais, mas freqüentemente também às formas de cooperação e de participação como também à maneira de colaboração e de regulação de conflitos entre Executivo, Legislativo e sociedade civil. Contudo, a multiplicidade, "volatilidade" e inconstância dos arranjos institucionais, dos processos políticos e dos posicionamentos e atitudes ideológicos, enfim, essa "fluidez generalizada" dificulta chegar a afirmações de caráter teórico com um maior grau de generalização. (IDEM, p. 246)

É justamente essa fluidez quanto à mudança repentina das redes de atores que determinam o processo político, típica das sociedades com um grau menor de institucionalização e de consolidação das práticas de negociação, que desestimula o uso de modelos de análise baseados nos arranjos institucionais ou nas arenas políticas, dada a sua instabilidade no plano factual. Nesse sentido, segundo Frey (2000), é mais fácil considerar como fator decisivo para os rumos da política nacional essa constelação de forças sociais e políticas, que por sua vez parece estar muito mais concretizado pelas elites políticas e econômicas, contextualizada por uma cultura política e administrativa cheia de rupturas e transformações radicais, características das mudanças constitucionais no Brasil. A fraqueza e densidade reduzida das novas e oficiais instituições democráticas contrasta com a força de antigas e não formalizadas instituições, manejadas habilmente pelas elites classistas e que servem de sustentáculo para a influência do poder oligárquico.

Estas instituições não formais, a saber, o clientelismo, o populismo, o patrimonialismo e a corrupção (FREY, 2000), eventualmente exercem um poder de influência maior sobre a definição das políticas públicas do que as próprias instituições formais, que acabam não tendo um papel tão importante ou decisivo nos processos de formação de vontade e de decisão, que, junto ao panorama de fragmentação e setorialização do processo político, fazem com que as políticas públicas venham a ser permeados por interesses externos muito bem definidos no sentido de satisfazer aos anseios de pequenos grupos de interesses, especialmente nas políticas criminais e de segurança, gerando um sentimento de antinomia social e um descrédito ainda maior nas estruturas sociais e instituições formais. Nas palavras de Almeida (2011):

> Um drama brasileiro no processo de consolidação democrática parece residir exatamente na fragilidade tanto das estruturas sociais quanto das instituições políticas, conforme sugere Adorno (2001), que nos últimos anos não tem tido capacidade de oferecer respostas à altura dos novos desafios revelados nessa área. (ALMEIDA, 2011, p. 232)

Ante uma realidade nacional cada vez mais complexa e em constante transformação, essa fluidez institucional e política reforça a necessidade se promover uma análise mais ampla das políticas públicas, voltando os olhares muito mais às constelações políticas e grupos de interesses do que às plataformas políticas desenhadas durante o processo político, observando ainda o crescimento das chamadas redes de governança ou cooperativismo, que, por sua vez, são alvo de vários estudos, teorias e modelos que se propõem a tentar explicar a complexidade das relações sociais em rede, nos quais se inserem comunidades, associações e empresas privadas.

Estas últimas, de forma mais organizada, através de sindicatos patronais articulados em federações e confederações, promovem com frequência fóruns e debates para discutir aspectos da governança interinstitucional, tais como segurança e tecnologia, suficiência energética, normas de padronização sobre práticas empresariais e produção de relatórios, a exemplo da *International Organization Standardization* – ISO, bem como assuntos extra-institucionais, nos moldes da implantação de uma Responsabilidade Social Corporativa – RSC, como alternativa privada às políticas propostas pelo governo, numa espécie de tentativa em demonstrar a capacidade do setor privado em gerenciar a sociedade, livre da influência regulatória do Estado.

Logicamente, a "boa vontade" aparente do setor privado se esgota no momento em que se permite por sobre o discurso ético o frequente e recorrente uso de tráfico de influência no sentido de obter vantagens por sobre a população, ou mais concretamente, quando se propõe a exercer o papel político de decisão pela contramão da via democrática, sem a representatividade popular e a legitimação do processo político, ainda que, no processo, consigam angariar certo apoio popular, de forma sugestiva e quase patológica, daqueles que possuem interesses diretamente conflitantes com os seus.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS

Passamos agora à discussão acerca do percurso histórico dos direitos humanos até a sua inclusão no campo das políticas públicas, com especial foco para as políticas de educação em direitos humanos, além de situar as características próprias deste tipo de política e sua importância na construção de uma sociedade mais justa, solidaria e plural.

Antes de se passar a discutir Direitos Humanos enquanto elemento de políticas públicas se faz necessária uma breve reflexão acerca da origem e do conteúdo político que guardam em seu interior. A construção da ideia de Direitos Humanos como sendo um

conjunto de direitos com raízes exclusivas no liberalismo europeu e estadunidense é muito comum quando se pensa na atual articulação global em torno do assunto, basta citar o caso do organismo internacional mais conhecido ligado aos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas, com formatações institucionais propensas a privilegiar o protagonismo e o poder de decisão destes polos políticos-geográficos, em detrimento dos países latinos, africanos e do oriente. Há também uma inegável produção literária e acadêmica que colocam em destaque as supramencionadas potências, tais como os filósofos iluministas, do liberalismo e da propriedade, a exemplo de John Locke, e as declarações de independência dos Estados Unidos da América (1776) e dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), referenciadas como certidões de nascimento dos Direitos Humanos pela maioria dos autores que tratam do tema.

Contudo, é necessário desmistificar tal dogma para afirmar as contribuições feitas pela América Latina ao campo dos Direitos Humanos, não no sentido de negar as contribuições tidas como hegemônicas, mas para colocar em xeque certas posições que podem apontar incoerências do uso desse elemento nas políticas públicas. Nas palavras de Reis (2011):

> A linha de continuidade que se estabelece entre os acontecimentos e a filosofia do século XVIII na Europa Ocidental e nos Estados Unidos e o regime internacional de direitos humanos que se inaugura em 1948 é, de fato indiscutível. Mas difícil de compreender, no entanto, é a pouca atenção que tem sido dada à conturbada, rica e diversificada história da ideia de direitos humanos entre a Era das Revoluções e o pós-Segunda Guerra Mundial. O que aconteceu com a ideia de direitos humanos ao longo dos quase dois séculos que separam essas efemérides? Quais grupos sociais e políticos fizeram uso dessa ideia? Em que contexto? Quem trouxe a perspectiva dos direitos humanos para a mesa de negociações de São Francisco? A tradição do iluminismo europeu foi a única fonte importante da Declaração? (REIS, 2011, p. 102)

As respostas a esses questionamentos revelam um capítulo dos direitos humanos ignorado em boa parte da produção intelectual sobre o assunto, e nos transportam ao cenário pós-Declaração Francesa, onde os ideais de liberdade e igualdade em dignidade de direitos são apropriados pelo mais diversos atores políticos e sociais. A natureza metafísica da concepção de um conjunto de direitos universais e pertencentes a todos aqueles que ostentassem a condição de homem, foi o estopim para que, mesmo a contragosto dos revolucionários burgueses, grupos de marginalizados, excluídos, escravizados e colonizados questionassem o tratamento a eles dado na estrutura social, o que os levou a empreender ações

diversas de lutas, acabando por impulsionar a criação de uma cultura própria sobre os direitos humanos no âmbito das Américas.

Ainda de acordo com Reis (2011), as ideias revolucionárias cruzaram o Atlântico para aportar na ilha se *Saint Domingue*, na colônia francesa do Haiti, onde os ricos homens brancos, proprietários de terras e senhores de escravos, enxergaram a possibilidade de rebelar-se contra o poder colonial e instituir um autogoverno, logicamente dominado por eles, passando, então, a difundir essas ideias de forma a ganhar o apoio popular. O que eles não contavam, é que o conteúdo subjetivo desses direitos também servisse de base para questionar, além da dominação colonial, a escravidão e o monopólio agrário, o que fez com que, em 1791, em meio a confrontos generalizados, eclodisse uma rebelião onde os escravizados tomaram o poder, expurgando as forças estrangeiras, e conclamaram, em 1804, a criação da República do Haiti.

Tal legado não se restringe apenas à abolição da escravidão no Haiti, denotando contornos mais profundos, quando se expõe que a Constituição haitiana foi a primeira do mundo a incluir um artigo condenando a discriminação de qualquer indivíduo com base em sua raça, previsão esta que passaria a figurar em praticamente todos os documentos modernos referentes a direitos humanos, como a cláusula da não discriminação. Não apenas como documento de referência, a Constituição haitiana, junto às ideias das declarações americana e francesa, serviu de forte inspiração e influenciou no projeto da libertação da América colonial, encabeçado por Simon Bolívar, bem como as primeiras constituições latinas, combinando a linguagem dos direitos humanos com as lutas abolicionistas, sufragistas e por justiça social, acolhendo, inclusive, a cultura própria dos povos ancestrais.

Exemplo disto foi a maneira com que o México, após uma longa luta revolucionária, promulgou sua carta constitucional de 1917, acrescendo-lhe elementos como direitos sociais e econômicos de uma forma nunca vista anteriormente, retirando o indivíduo do foco isolado dos tradicionais direitos civis e políticos do liberalismo e inserindo-o nos contextos sociais e econômicos, atentando, inclusive, para a questão agrária, introduzindo limites aos direitos da propriedade e estabelecendo o critério da função social, num sincretismo das influências francesa e estadunidense, do pensamento social católico e das tradições indígenas e sua relação com a terra (REIS, 2011).

Os reflexos da Constituição mexicana, a partir daí, puderam ser vistos não apenas na América Latina, mas também nas novas constituições europeias. Em seu caminho de volta ao antigo continente, os direitos humanos carregavam a marca dos povos latinos, de suas culturas e tradições e do novo constitucionalismo, preocupado com os direitos econômicos, sociais e

culturais. A importância desse movimento pela inclusão de novos direitos foi vital para que se reconhecessem estes como os chamados direitos fundamentais, sem os quais é impossível ao ser humano viver em dignidade, formando a noção de direitos de segunda geração, ou dimensão, marcados pela intensidade de reivindicações dos movimentos sociais, principalmente de mulheres, movimento negro, trabalhadores e trabalhadoras do campo e das cidades, grupos de sem-teto, entre outros.

Já no período pós-Segunda Guerra, foi em grande parte devido à América latina a pressão exercida sobre a recém-criada Organização das Nações Unidas para que fosse incluída em sua agenda a temática dos Direitos Humanos. Enquanto estratégia para obter o apoio popular durante a guerra, Franklin Roosevelt, presidente dos EUA, defendeu em seu discurso das quatro liberdades, em 1941, uma ideia de liberdade baseada na supremacia universal dos direitos humanos e no fim da miséria e do medo, junto à promessa de uma cooperação econômica internacional para alcançar tais fins, discurso este sustentado com a Carta do Atlântico, em que, junto ao primeiro-ministro inglês, Winston Churchil, firmou o compromisso de promover a cooperação internacional em busca de uma paz que possibilitasse a todas as nações garantia da segurança e de uma vida livre de temor e privações (REIS, 2011). Em contraste com o posicionamento tomado anteriormente à vitória dos aliados, Estados Unidos e Inglaterra já não nutriam tanto interesse em encampar a proteção e difusão dos direitos humanos, preocupados que estavam com pautas internas, como a segregação racial americana e o colonialismo inglês, e com os efeitos reflexos que organismos internacionais de pressão e intervenção poderiam alcançar, unindo-se, junto à União Soviética e aos demais países europeus, para tentar abafar discretamente o tema.

Coube, então, aos movimentos sociais, organismos de pressão e países médios e pequenos, com destaque para os países latinos, pressionarem a ONU a agir no sentido de concretizar o regime internacional de direitos humanos, conforme defendido outrora pelos líderes das grandes potências, a fim de não deixa-lo sucumbir ao plano do simbolismo e do discurso vazio. Tal movimento pode ser identificado na criação de organismos regionais de proteção de direitos, como a Organização dos Estados Americanos – OEA, bem como a participação dos latinos na Conferência de São Francisco, na criação da Carta das Nações, e na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, conforme acentua Reis (2011):

> Os países da América latina não apenas enviaram delegados para a Comissão presidida por Eleanor Roosevelt, encarregada de preparar o documento,

> dentre os quais teve especial destaque o representante do Chile, Hérnan de Santa Cruz; como também Panamá, Chile e Cuba foram os três primeiros países a enviarem projeto de Declaração para John Humpfrey, o redator do primeiro rascunho da Declaração (Glendon, 2000). Mais do que isso, o trabalho recente de juristas e historiadores como Mary-Ann Glendon (2000), Paolo Carozza (2003), Johannes Morsink (2003) e Normand & Zaid (2008) tem destacado a importância da participação latino-americana na negociação da Declaração, e no seu texto final. Destacam sobretudo a importância da atuação latino-americana no que diz respeito à igualdade entre homens e mulheres, entre raças, e também à inclusão de direitos econômicos e sociais no documento final em igualdade de condições com direitos civis e políticos. [...] (IDEM, p. 109-110)

Vale destacar ainda a participação das mulheres latinas durante a elaboração da Carta das Nações, em 1945, quando tiveram importantíssimo papel para que a questão da mulher fosse reconhecida publicamente e que seus direitos e a equidade de gêneros entrassem na agenda da ONU. Entraram nessa luta ativa as representantes do México, Amália C. de Castillo Ledón, da Venezuela, Isabel Sánchez de Urdaneta, e as delegadas da República Dominicana, Minerva Bernardino e do Uruguai, Isabel P. de Vidal, lideradas pela delegada brasileira Bertha Lutz, bióloga, cientista, diplomata, feminista e pioneira do Movimento pela Liberação Feminina no Brasil. Estas corajosas mulheres latinas, juntamente com a representante da Austrália, Jessie Street, enfrentaram politicamente vários homens, e inclusive outras mulheres delegadas, para garantir a inclusão, no preâmbulo e em outros artigos da Carta da ONU, da menção à igualdade de direito entre homens e mulheres, tida por seus opositores como redundante e já incluída na expressão sobre igualdade.

O posicionamento robusto destas mulheres conseguiu com que, não só esse, mas vários direitos fundamentais fossem incluídos no texto da Carta, que afirma peremptoriamente a necessidade de assegurar os direitos humanos e as liberdades a todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, bem como assegurando expressamente em seu artigo oitavo a possibilidade de candidatura de mulheres e homens aos órgãos principais da ONU em condições de igualdade. Semelhantemente, durante a elaboração da DUDH, os representantes latinos conseguiram consolidar uma extensa gama de direitos sociais e econômicos no texto publicado, a despeito de representantes europeus, meramente a favor de garantir os direitos da tradição liberal. Em tempo, os Estados americanos também preparam sua própria declaração, a Declaração Interamericana dos Direitos e Deveres do Homem, em 1948, resultado das intensas articulações e do interesse em preservar a paz e de consagrar os direitos humanos e os princípios da autodeterminação e da não intervenção na política de vizinhaça internacional, e que veio a ser reforçada através da Convenção Americana de Direitos Humanos, em 1969.

Infelizmente, as pretensões almejadas pela comunidade latino-americana tiveram que aguardar um hiato de algumas décadas até poderem ser novamente colocadas em prática, em especial as garantias de autodeterminação e de não intervenção, enquanto eclodiam regimes militares ditatoriais e autoritários por todo o continente, financiados em grande parte pelos EUA, que adotou uma postura agressiva em defesa de seus interesses econômicos e políticos, marcando seus territórios contra a influência soviética, no período da Guerra-fria, levando a um eclipse sangrento dos direitos humanos na América Latina. Mesmo diante de seu uso como bandeira de luta contra os regimes antidemocráticos, a tortura, o exílio e os desparecimentos forçados, as políticas públicas em direitos humanos, enquanto instrumentos de fiscalização, proteção e garantias assegurados a todos os indivíduos, só viriam a resurgir enquanto agenda global após a fim da Guerra-fria, com a queda do muro de Berlim, em 1989, e com o processo de redemocratização da América latina.

Nesse contexto, é importante apontar que, mesmo antes do fim da Guerra-fria, já houvera sido criado todo um arcabouço legislativo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, pelo que se podem citar como marcos a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1963, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, e a Declaração sobre a eliminação da Discriminação contra a Mulher, de 1967.

Juntas, elas compõem o marco inicial dos esforços internacionais no combate ao racismo e a discriminação em suas mais diversas manifestações, considerando fatores de raça, cor, etnia, religião e gênero, passando a considerar a importância do combate à violência e a proteção dos direitos fundamentais das populações mais afetadas, tais como negros, indígenas, minorias religiosas e mulheres, ressaltando a importância de se incluir no aspecto educativo a promoção do respeito à diversidade racial e religiosa, bem como a introdução das questões de gênero, como forma de prevenir a discriminação e o racismo.

Ainda no que toca à década de sessenta do século passado, a respeito do direito humano à educação, surge o Pacto dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, de 1966, que trouxe o direito à educação não apenas restrito à ideia de garantia da igualdade de oportunidades, mas como o instrumento essencial, intrínseco e indispensável à realização dos direitos humanos, da paz, da democracia, e no desenvolvimento pleno da dignidade humana, da participação social e da personalidade humana, pelo que se dá especial importância e atenção à inclusão de conteúdos que abordem e trabalhem a Educação em Direitos Humanos.

Corroboram com este entendimento a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos

Humanos e às Liberdades Fundamentais, aprovada pela UNESCO em 1974, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, que apontam para a necessidade da inclusão, em caráter global, dos direitos humanos em todos os níveis e formas de educação, com fito a promover o conhecimento e o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais e aos princípios contidos na Carta das Nações, valorizando tanto a identidade cultural própria como a dos demais povos, além da promoção de valores como a paz, a tolerância, a compreensão e cooperação entre os povos e a igualdade entre os sexos.

Ainda no tocante à educação em gênero e diversidade, a CEDAW, em seu art. 10, alínea *c*, é enfática em situar como um direito humano a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todas as formas e níveis de ensino, inclusive por meio da modificação do material didático e da mudança de programas e métodos escolares, reforçando a necessidade de se adotarem outros tipos de educação que não sejam excludentes e discriminatórios com base no gênero, proporcionando o acesso em igualdade de condições ao conhecimento e à orientação em carreiras e capacitação profissional. Tal medida não pode ser compreendida em outro sentido que não o da inclusão de conteúdos que abordem os temas gênero, machismo e sexismo, com a finalidade de desmantelar as bases discriminatórias presentes na educação tradicional e construir uma cultura de respeito e igualdade entre mulheres e homens, que hoje também alcança as pessoas trans, os intersexuais e outras identidades.

Diante do legado produzido anteriormente, os esforços no sentido de implantar uma cultura global baseada nos princípios e valores dos direitos humanos ganharam corpo no discurso dos Estados durante os anos que se seguiram à queda do Muro de Berlim. Nesse período, o capitalismo neoliberal já havia se tornado dominante em praticamente todo o globo, tanto como prática econômica quanto como argumento político, muito embora não seja verdadeiro afirmar que tal implantação tenha se dado de forma democrática.

Com a abertura política que se seguiu a partir deste momento, os regimes ditatoriais foram aos poucos sendo substituídos por governos representativos, em especial nos processos de transição para a democracia na América Latina, com as lutas pelo fim da tortura, pela anistia dos presos políticos e exilados, por eleições diretas, e, mais tarde, através das primeiras ações pela difusão de uma “educação para o nunca mais”, através da articulação em rede de movimentos sindicais, estudantis e outros movimentos sociais como o Movimento Tortura Nunca Mais, o Movimento Diretas-Já, o Movimento de Justiça e Direitos Humanos (1980), o Movimento Nacional de Direitos Humanos – MNDH (1982), e a Associação das Avós da

Praça de Maio, fundada na Argentina, em 1977, e que até hoje se dedica a localizar e restituir às suas famílias todas as crianças desaparecidas ou sequestradas pela ditadura militar argentina.

Situamos nesse momento histórico os indicativos iniciais da Educação em Direitos Humanos no sistema regional interamericano: o convênio de 1980 entre a Costa Rica e a Corte Interamericana de Direitos Humanos para a realização dos Cursos Interdisciplinares em Direitos Humanos; a Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina, em 1981; a realização do Programa de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, promovido pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina, em 1982, com o objetivo de criar uma rede de intercâmbio de experiências em educação popular, com o objetivo de pensar a realidade e a democracia no contexto regional; o I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos (Costa Rica, 1983); o II Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos, realizado na Costa Rica, e o I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos, ambos em 1984; o I Seminario Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos (Costa Rica, 1985); o II Seminário Internacional, a Paz e os Direitos Humanos na América Latina**,** com objetivo de reforçar as redes nacionais e discutir projetos de Educação em Direitos Humanos na educação popular e na educação formal; as Oficinas Regionais de Educação em Direitos Humanos (Montevidéu, 1986), visando discutir a integração da Educação em Direitos Humanos na educação formal, a importância do trabalho dos educadores e a participação dos movimentos populares na construção da educação participativa, justa, igualitária e solidária; e a I Oficina Latino-americana de Direitos Humanos (1987), onde foram discutidos conteúdos e metodologias para a Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos brota na América Latina como um movimento de resistência à opressão e à violência das ditaduras, primeiro nos movimentos populares de base, na luta contra o autoritarismo. A educação popular nesse momento foi o principal instrumento para disseminar os ideais de respeito aos direitos, paz, tolerância e solidariedade com os perseguidos, torturados e mortos pelos regimes totalitários, instigando a mobilização e a organização popular pela luta por direitos. Com a abertura democrática, essa educação se volta à formação para o “nunca mais”, educando em democracia, justiça, paz e igualdade de direitos, à busca pela memória e verdade dos crimes praticados pelos regimes autoritários e a promoção de intercâmbio de experiências pelas redes regionais de direitos humanos, apostando na construção de princípios, práticas e metodologias para a Educação em Direitos Humanos, visando sua implantação na educação formal de toda a América Latina.

Em 1988, há um avanço significativo, com a edição do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Protocolo de São Salvador, elegendo o respeito aos direitos humanos como eixo orientador da educação em cada um dos Estados Partes. A construção de direitos humanos na perspectiva dos direitos econômicos, sociais e culturais significa garantir, principalmente aos mais pobres, a dignidade humana e a realização de seus direitos básicos, em condições dignas de trabalho, educação, saúde, moradia, acesso à renda, saneamento e proteção contra a exploração e discriminação.

Sua importância no contexto educativo reside na exigência para com os pactuantes de se garantir o direito à educação, assegurando o pleno desenvolvimento das personalidades em dignidade de condições pelo fortalecimento e respeito dos direitos humanos. Tais demandas somente seriam alcançadas por meio do respeito à pluralidade, às liberdades fundamentais, à justiça e à paz, capacitando os indivíduos para a convivência em harmonia, baseada na compreensão, tolerância e amizade entre os povos. Consoante a estes propósitos, o Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas (Miami, 1994) é realizado para reforçar o papel dos governos em desenvolver programas para a promoção e observância dos direitos humanos, visando educar a população sobre seus direitos e a obrigação de respeitar os direitos de outros.

Os Direitos Humanos, nesse contexto, serviram de argumento questionador da atividade dos governantes, tendo em vista que integrava seus discursos o alinhamento com a postura internacional dos países capitalistas de defesa dos Direitos Humanos, mesmo que, na prática, tal discurso se convertesse em falácia política. Visando alterar o tratamento vazio dado aos Direitos Humanos pelos governos liberais e de direita, foi realizada a II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), e que resultou na Declaração e Programa de Ação de Viena, que trouxe como principais aspectos a afirmação da indivisibilidade dos Direitos Humanos, enfatizando os direitos de solidariedade, à paz, ao desenvolvimento e ambientais. Outra inovação trazida foi a derrocada das barreiras clássicas de separação entre direito público e privado, conquista dos movimentos de mulheres, para que fosse reconhecida a violência doméstica praticada contra as mulheres enquanto violação de direitos humanos, obrigando-se os Estados Partes a tomarem atitudes de repressão e prevenção no sentido de coibir tais abusos.

Pode-se ainda dizer que outro elemento central da Declaração e do Programa de Ação foi o entendimento quanto à necessidade de se criarem programas de Políticas Públicas em Direitos Humanos em nível de Estado. É a partir desse momento que os Direitos Humanos passam a integrar, de forma perene, a agenda de políticas públicas dos Estados, através da

criação de planos nacionais de direitos humanos, para proteger e reforçar a promoção de direitos, conforme estabelecido no ponto 71, bem como a criação de indicadores dos avanços na realização dos direitos econômicos, previsto no ponto 98, além da criação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), para realizar a avaliação desses avanços, bem como de seus retrocessos. Situamos nesse momento a criação da primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, que enfatizou a importância e o reforço na promoção dos direitos civis e políticos no Brasil.

Quanto ao contexto da Educação em Direitos Humanos, destacamos a importância dos eventos que antecedem a Conferência de Viena, em especial o Fórum Internacional de Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Túnis, em 1992, e o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Montreal, em 1993, ocasião em que foi proposto o Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, aprovado durante a Conferência de Viena. Zenaide (2014) assim destaca a importância desse documento para a Educação em Direitos Humanos:

> Neste plano, a Educação em Direitos Humanos é concebida como mediação para "eliminar violações dos direitos humanos e construir uma cultura de paz baseada na democracia, desenvolvimento, tolerância e respeito mútuo" e uma cidadania ativa (UNESCO, 1993, p. 1). O Plano se propõe a incentivar os educadores a desenvolverem estratégias educativas democráticas que contribuam para promover uma cultura de paz baseada em direitos humanos. (ZENAIDE, 2014, p. 37)

Com razão, a Educação em Direitos Humanos passou a ocupar papel central nas políticas públicas dos Estados enquanto estratégia de redução das desigualdades e na promoção de direitos, com abrangência sobre os campos da educação formal, informal e não formal, bem como sobre a educação popular, a familiar e de adultos, como foco especial em grupos em situação de vulnerabilidade e risco social. A inclusão nos currículos de conteúdos que tratem de direitos humanos, representou o início de uma estratégia global pela criação de uma cultura em/para os Direitos Humanos por meio da educação, e que posteriormente foi encampada através do Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1994), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005), o Programa de Educação para a Paz no Hemisfério, da Organização dos Estados Americanos (2000), e o Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas (2006).

Vale reforçar a importância do Programa Mundial de Educação, que atualmente se encontra em sua terceira fase (2015-2019), pelos objetivos nele traçados de promover o avanço dos programas de Educação em Direitos Humanos em todos os setores a fim de promover o entendimento de seus princípios e metodologias, propondo a criação de instrumentos legais para que se assegurem e fortaleçam as relações de cooperação locais e regionais, nacionais e internacionais.

A própria definição dada à Educação em Direitos Humanos chama a atenção pela concepção inovadora, sendo esta composta por um conjunto de atividades de educação, capacitação e difusão de informações, e que, para tanto, demanda investimento nas áreas de planejamento e estudos sobre a situação da educação, produção de materiais didáticos, métodos pedagógicos e capacitação profissional, com a finalidade primeira de criar um acultura universal dos direitos humanos (ZENAIDE, 2014). Trata-se de um corpo bem estruturado de intenções, divido em quatro etapas, que envolvem análise da situação da Educação em Direitos Humanos, eleição de prioridades e estratégias nacionais de aplicação, atividades de aplicação e supervisão, e, por fim, avaliação de resultados.

Até o presente momento, a Educação em Direitos Humanos tem ocupado cada vez mais espaço nos sistemas internacional e regional de direitos humanos, com o Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (2010) e a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (2011), que reafirmam a necessidade de educar em direitos humanos, por ser este o meio de transformação e emancipação humana, constituindo direito de todo ser humano obter, buscar e receber informação sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, além de ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos, sendo responsabilidade principalmente do Estado e das autoridades governamentais a promoção e a garantia da Educação em Direitos Humanos, sob o alicerce dos princípios da igualdade, especialmente de gênero, da dignidade humana, da inclusão e da não discriminação e da acessibilidade, superando os obstáculos com que se defrontam as pessoas em situações vulneráveis, a fim de lhes garantir empoderamento, desenvolvimento e permitir o exercício de todos os direitos.

Dada a importância da inclusão da Educação em Direitos Humanos no contexto das políticas públicas, certo é que estas obedecem a certos parâmetros e princípios que servem de baliza para sua formulação e execução de suas ações. Ao discorrer sobre as principais características das políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos, Vázquez e Delaplace (2011) inicialmente situam a necessidade de se construir um sujeito de direitos e de cumprir os padrões internacionais de direitos humanos de garantia de liberdade, igualdade,

segurança e paz, para assim alcançar o objetivo de promoção da dignidade humana. Tal construção de um sujeito de direitos consistiria essencialmente nas práticas de empoderamento, partindo sempre da premissa de que o sujeito é o princípio e o fim do sistema político, orientadas na perspectiva da consolidação de uma solidariedade humana comum (DIAS; PORTO, 2010, p. 37). Há também que se garantir aos sujeitos o direito ao desenvolvimento pleno e a não privação de bens essenciais, combatendo a miséria e a exclusão, buscando estratégias de extinguir as limitações econômicas, culturais, sociais e políticas, que se põem como obstáculo à autodeterminação e realização de uma vida em dignidade de direitos, o que se dá por meio da promoção dos Direitos Humanos (BENEVIDES, 2005).

Por consequente, empoderar os sujeitos por meio dos Direitos Humanos requer das políticas públicas um recorrente esforço para incluir instrumentos que promovam a igualdade aos que por elas serão atingidos, adotando posicionamentos não discriminatórios, implantando, por exemplo, ações afirmativas que possibilitem aos marginalizados e excluídos o acesso a estas políticas, a exemplo das cotas raciais nas instituições de ensino superior e dos programas de transferência de renda e de moradia com preferência para mulheres. Evidentemente, as políticas públicas em direitos humanos não podem perder o foco dos grupos em situação de vulnerabilidade e da opressão estrutural que lhes é imposta, pobreza, racismo, machismo, sexismo, intolerância religiosa, homo-lesbo-transfobia. No momento da formulação, deve ser entendido que os sujeitos não são súditos do Estado, e que as políticas públicas não são favores que o Estado lhes presta, mas sim direitos. As políticas públicas em direitos humanos somente podem alcançar seus objetivos quando direcionadas ao cumprimento de direitos, o que demanda a presença de mecanismos de avaliação, informação e exigibilidade como forma de acesso e participação dos sujeitos.

Quanto ao cumprimento dos padrões internacionais de direitos, os autores defendem que tal característica descende dos instrumentos de inauguração da ordem jurídica internacional dos direitos humanos, que teve início em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) e a Declaração Americana dos Direitos do Homem (OEA). A partir de então, com a criação dos inúmeros pactos e órgãos de monitoramento, deu-se o crescimento da importância dos comentários gerais e resoluções emanados por esses organismos, imputando obrigações no plano interno aos Estados. Tais obrigações devem ser observadas porquanto exigem a adoção de políticas públicas em direitos humanos por parte dos Estados, seja no sentido de respeitar direitos, proteger contra violações, garantir o

exercício de direitos, e cumprir ou tomar medidas para assegurar os compromissos e metas pactuados em matéria de direitos humanos.

Além das obrigações internacionais, quando se fala em políticas públicas em direitos humanos é necessário que se estabeleçam as condições elementares básicas de cada direito humano, expostas nos comentários gerais produzidos pelos organismos internacionais em matéria de direitos humanos, com garantia de disponibilidade de recursos necessários à materialização desse direito, acessibilidade física e econômica à população, qualidade dos meios e conteúdos escolhidos, adaptabilidade aos diferentes contextos socioculturais e aceitabilidade por parte do público-alvo da política pública. Não seria aceitável, por exemplo, a criação de uma política direcionada à saúde indígena em que os sujeitos fossem obrigados a deixar suas comunidades em direção aos centros urbanos, ou a construção de habitações sem sistema de esgotamento sanitário.

A compreensão do direito humano deve ser aprofundada para que se possa extrair o máximo de conteúdo material e filosófico, de forma que possa orientar corretamente. O conhecimento desse conteúdo engloba a identificação do núcleo da obrigação, o tratamento progressivo dado a esse direito, e a concepção de proibição de retrocessos na sua implementação. Tomando como exemplo o direito humano à educação, é preciso entender que o acesso a este direito não se esgota na simples preparação para o mercado de trabalho, englobando o ensino para a convivência social, a reflexão crítica, a participação democrática, e servindo de instrumento de emancipação política e social, atuando precipuamente no combate a todo tipo de preconceito, discriminação e violência, além de um extenso rol de outros sentidos (BENEVIDES, 2000). Qualquer tentativa de reduzir, mitigar ou restringir a amplitude deste direito, como a exclusão de temáticas relacionadas à discriminação e ao preconceito baseados no gênero e na sexualidade, configura cabal retrocesso, o que não se admite em matéria de políticas públicas em direitos humanos.

Outros elementos de observância compulsória são os princípios que orientam, de forma transversal, a elaboração e implementação das políticas públicas em direitos humanos, elencados por Vázquez e Delaplace (2011) como sendo a igualdade e a não discriminação, a participação, a coordenação e articulação entre níveis e órgãos de governo, a cultura de direitos humanos, e o acesso a mecanismos de exigibilidade (informação, transparência, prestação de contas e outros mecanismos políticos e jurisdicionais).

O **princípio da igualdade**, segundo os autores, consiste na garantia de gozo de todos os direitos humanos, sem qualquer discriminação de raça, cor, sexo, gênero, credo, idioma, opinião, origem, condição econômica, nascimento, deficiência, estado de saúde e tipo de

enfermidade, orientação sexual, estado civil, ou outros fundamentos. Também engloba a necessária atenção aos processos históricos de exclusão e discriminação de determinados grupos sociais e sujeitos, conforme expõem os autores:

> A igualdade e a não discriminação não só impõem aos Estados a obrigação de não discriminar (não implantar políticas e medidas discriminatórias ou que tenham efeitos discriminatórios), mas também a obrigação de proteger as pessoas com relação a práticas ou comportamentos discriminatórios por parte de terceiras pessoas, sejam elas agentes públicos ou atores não estatais. Envolvem também o fato de prestar a devida atenção à situação particular das pessoas e grupos em situação de discriminação ou exclusão para que sejam tratados sobre uma base igual e não discriminatória e não sejam desatendidos. (VAZQUEZ; DELAPLACE, 2011, p. 45)

Partindo desse viés, as políticas públicas em direitos humanos devem estar alinhadas com a situação de vulnerabilidade em que se encontram os indivíduos perseguidos, violentados e excluídos em virtude do preconceito e da discriminação, fornecendo atenção prioritária para sua inclusão em políticas públicas de proteção, compensação e fortalecimento de sua autonomia e do conhecimento sobre seus direitos.

O **princípio da participação** nos remete à questão do empoderamento e formação do sujeito de direitos, orientando as políticas públicas em direitos humanos no sentido de garantir a capacidade dos sujeitos de decidir sobre suas próprias vidas, tomando partido nas decisões políticas. As políticas públicas, então, devem ser estruturadas de forma a permitir a participação da coletividade, tanto no momento da formulação, através de canais abertos de comunicação, como durante a implementação, para monitoramento e avaliação. A participação política do sujeito na elaboração de políticas que lhes afetam diretamente constitui uma face do próprio direito à cidadania, de se posicionar, de ser ouvido, seja de forma individual ou por representação, funcionando como uma garantia democrática.

O **princípio da coordenação e articulação entre níveis e órgãos de governo** visa garantir a coerência das políticas públicas em direitos humanos, no sentido de superar as dificuldades da separação entre setores, órgãos e entidades responsáveis pela execução das políticas, sinalizando para uma visão integrada e holística. Daí a necessidade de articulação, para que em seu curso não haja violações de direitos humanos, o que, dado o caráter indivisível, inter-relacional e interdependente que lhes é inerente, pode acabar causando prejuízo a outros direitos.

O **princípio da cultura de direitos humanos** consiste na importância de sensibilizar a população sobre o respeito aos Direitos Humanos, englobando atividades de divulgação e

capacitação em matéria de Direitos Humanos, tanto entre os cidadãos quanto dentro da estrutura do Estado. Tal processo de formação e mudança deve fazer uso tanto da educação formal quanto da informal, posto que, para a formação de uma cultura baseada nos valores dos direitos humanos, apenas o conhecimento sobre esses direitos não é o suficiente, faz-se necessário o trabalho concreto, a prática e o exercício desses valores no cotidiano, compreendendo que se deve educar *em* direitos humanos e *para* os direitos humanos.

Por fim, o **princípio do acesso a mecanismos de exigibilidade** configura a noção de que, quando se está a formular a política pública, não é com o propósito de prestar assistência ou benefícios esporádicos, mas de garantir direitos que são juridicamente exigíveis e de demanda imediata, por serem essenciais à concretização de uma vida em condição de dignidade. Visando assegurar essa exigibilidade, é que as políticas públicas em direitos humanos devem garantir o acesso de informações a qualquer cidadão, com dever de transparência e objetividade na prestação das contas públicas. Em última razão, os cidadãos são os melhores fiscais daquilo que é de todos, devendo haver a garantia do fornecimento de dados sobre gastos, investimentos, recursos e bens adquiridos ou alienados, para que, além de monitorar e avaliar o andamento das políticas públicas, seja possível obter os elementos necessários a viabilizar o direito de acesso à justiça, acionando o Judiciário no caso de excessos e descumprimentos da lei, através dos instrumentos processuais pertinentes.

Expostos os elementos conceituais inerentes às políticas públicas em direitos humanos, passamos à discussão específica sobre a educação enquanto um direito humano e a Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro.

3.2.1 O direito à educação e a Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas

Mesmo diante da relevância internacional dada ao direito à educação, é preciso observar que a violação deste direito ainda persiste de forma assombrosa nos tempos atuais. A proliferação e difusão das políticas neoliberais e do ajuste fiscal têm levado a contextos extremos de exclusão social e violação de direitos por todo o globo, não obstante, tal fato também se apresente no caso brasileiro, em que a história aponta para uma relativização do acesso à educação, mesmo que garantida em textos constitucionais anteriores. Nesse sentido, Dias (2007) nos apresenta considerações importantes:

> É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do

> direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais. (DIAS, 2007, p. 443)

Com razão, o direito à educação no Brasil somente passa a ser efetivado após a promulgação da Constituição federal em 1988, porquanto a situa em seu artigo 6º como um direito social, e em seu artigo 205 a estabelece enquanto responsabilidade partilhada pela família, Estado e sociedade, e comprometida com o desenvolvimento da pessoa humana, a preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição inovou ainda, quando em seu artigo 214, trouxe a previsão da criação de um plano nacional de educação, situado como política pública de Estado, de duração decenal, aprovado por lei, e apto a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Ainda sobre os objetivos do PNE enquanto política pública de educação, destacamos o intento de erradicar o analfabetismo, universalizar a escola e melhorar a qualidade do ensino, com foco tanto na formação profissional quanto na promoção humanística, científica e tecnológica nacional, além da garantia dos recursos necessários à consecução de seus desígnios.

Delimitado o dever do Estado em promover e ampliar as possibilidades de acesso à educação e em condições de igualdade, observadas as condições de vulnerabilidade social e carência econômica, a lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) trouxe as condições necessárias para dar exequibilidade ao direito à educação, pela regulamentação das previsões constitucionais, sendo fator decisivo para a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e do Plano Nacional de Educação (2001). Esta regulação se deu através das muitas reivindicações feitas pelos movimentos de luta pela educação, que pressionaram para a criação de uma nova lei que contemplasse a complexidade e importância do direito à educação. Sabendo disso, compreendemos a importância social dada à educação, enquanto componente essencial à formação da personalidade humana, promoção da igualdade e preparação para o exercício da cidadania.

Malgrado haja, no Brasil, todo um discurso legislativo e de políticas sobre a importância do direito à educação, Dias (2007) aponta para profundas e propositais deficiências na configuração atual do acesso à educação proporcionado pelo Estado. Discorre a citada autora acerca da universalização do ensino nos textos legais, que, apesar de ter tido reconhecida a sua importância, só foi estendida aos ensinos infantil e fundamental, que são

obrigatórios e gratuitos, deixando de fora o ensino médio. Entendendo que a universalização, a obrigatoriedade e a gratuidade formam parte de um único processo dentro da educação formal, é possível afirmar que o direito à educação foi reconhecido, mas não efetivado em sua plenitude. Vale destacar o pensamento do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), que num simpósio sobre o ensino público, durante a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na PUC-SP, em 1977, disse a célebre frase: "A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto", denunciando a forma com que o aparente descaso com a educação nacional se revela uma estratégia das elites dominantes para se perpetuar no poder.

Como afirma Bobbio (2004), há uma grande diferença entre proclamar um direito e efetivamente desfrutá-lo, a positivação de um direito é necessária para que se possa exigi-lo juridicamente, e demandar a sua efetivação, daí porque faz parte da luta dos movimentos sociais a inclusão da linguagem dos direitos na estrutura do Estado, emprestando legitimidade e praticidade às demandas sociais, mas é preciso reconhecer que estes fundamentos por si não garantem seu reconhecimento e proteção.

Universalizar a educação, além de compreender a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, requer que seja dada especial atenção a fatores que também limitam o acesso à educação, decorrentes da qualidade da educação ofertada. Não obstante a multiculturalidade do povo brasileiro, com suas linguagens regionais, práticas de vida e tradições próprias, há também que se pensar na condição de vulnerabilidade à que certos grupos sociais estão acometidos. A educação de adultos, a educação em situação de privação de liberdade, a educação em comunidades tradicionais ou de baixa renda, em meio ao machismo, racismo e à discriminação pela identidade de gênero e orientação sexual, todos esses são fatores que influenciam diretamente a qualidade do ensino, atuando na contramão da universalização, provocando exclusão e evasão escolar.

A qualidade da educação a ser ofertada, além do objetivo imediato de garantir a universalização do acesso à escola, tem como escopo a realização do direito à igualdade, respeitando e acolhendo a diversidade no ambiente escolar, o que levanta a questão acerca dos meios pelos quais o aluno poderá se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura. É nesse instante, em que a Educação em Direitos Humanos se mostra como o instrumento capaz de promover a mudança do paradigma da exclusão escolar, que tal questionamento pode ser resolvido.

É a Educação em Direitos Humanos que fornece os subsídios necessários em termo de currículos e metodologias de ensino para valorizar as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as

aprendizagens se realizam, nutrindo o respeito e a tolerância necessários ao convívio escolar democrático (DIAS, 2007). Não se trata apenas de informar sobre a existência de direitos fundamentais, mas de promover a igualdade entre os seres humanos, sem com isso apagar as diferenças e a diversidade, características imanentes dos seres humanos e grupos sociais. Enquanto direito humano, a igualdade não comporta o sentido de uniformidade, mas sim o do diálogo entre os povos e os saberes que auxiliam na compreensão do mundo e da realidade. Nesse sentido:

> Educar para os direitos humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes. (DIAS, 2007, p. 454)

Ante essas considerações, concluímos que a construção de saberes, por meio da uma educação firmada nos valores dos direitos humanos, compreende necessariamente o diálogo entre realidade histórica, social e cultural, de educadores e educandos, rompendo o preconceito, a intolerância e a discriminação.

No contexto das pressões de movimentos sociais pela implementação de políticas públicas de acesso à educação, também a luta pela adoção de políticas de Educação em Direitos Humanos teve repercussão. Como principais antecedentes da luta por uma Educação em Direitos Humanos na educação formal, situamos a formação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (1995), o I Curso de Especialização em Direitos Humanos (1995), realizado pela UFPB com o apoio da CAPES, o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos (1997), o Encontro de Educadores em Direitos Humanos (1997), organizado pela Rede na cidade de São Paulo, e o Curso de Capacitação de Educadores em Direitos Humanos e Cidadania (Brasília, 1998), organizado pela Rede a convite da Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

Com a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (2002), foi a vez dos direitos econômicos, sociais e culturais serem contemplados, incluindo-se considerações acerca da promoção e estímulo de programas de estudo e pesquisa em Educação em Direitos Humanos e o fortalecimento de programas de Educação em Direitos Humanos em escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos temas transversais estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com a importância dada à Educação em Direitos Humanos pela nova política, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

(2003) e iniciada a consulta nacional para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, com a versão inicial em 2003 e a versão final em 2006.

A partir de então, a Educação em Direitos Humanos ganhou contornos de política pública de Estado, com o PNEDH apontando os caminhos para a implantação de uma abordagem consistente na perspectiva de criar uma cultura de direitos humanos, situando como Educação em Direitos Humanos o processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Com a Educação em Direitos Humanos agora formalmente incluída como elemento balizador para a preparação para a cidadania e o exercício de direitos, o PNEDH, divido em cinco eixos, quais sejam educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia, apresenta em cada um deles concepções e princípios próprios para a prática da Educação em Direitos Humanos, além das ações programáticas necessárias para viabilizar estes princípios. O PNEDH trouxe ainda como uma de suas linhas de ação a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, que, por sua vez, devem elaborar cada um seu respectivo Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, com ações voltadas para os mesmos eixos da versão nacional.

Também, após a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (2009), a Educação em Direitos Humanos marca presença em todos os eixos orientadores, além de compor um eixo específico, sendo elencada como princípio norteador da educação básica. Novamente, a política oficial de direitos humanos no Brasil veio ao encontro da Educação em Direitos Humanos, fornecendo apoio e exequibilidade às ações estratégicas do PNEDH por meio de suas diretrizes e objetivos estratégicos.

Da mesma forma, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012) veio corroborar com a visão da Educação em Direitos Humanos enquanto fundamento de orientação para a educação formal em todas as suas perspectivas, tanto na educação básica quanto na educação superior, em especial para formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório.

Por fim, outro elemento que merece ser mencionado, é a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), apresentando a Educação em/para os Direitos Humanos como um direito fundamental, sendo um desdobramento do direito à educação e necessidade estratégica na formação dos profissionais da educação. Há todo um estímulo no corpo destas diretrizes em garantir a discussão dos direitos humanos durante a formação destes

profissionais, com previsão expressa para a pesquisa e estudo dos direitos humanos, sua inclusão enquanto conteúdo específico nos currículos e planos de curso. Merece atenção, ainda, a proposta apresentada às formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação, de orientar o ensino para a consolidação de uma educação inclusiva através do respeito, reconhecimento e valorização das diversidades e das diferenças, incluídas expressamente as de gênero e sexuais. Demanda-se, inclusive, que, ao final da formação, o profissional esteja apto a identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, agindo com postura investigativa, integrativa e propositiva, de forma a contribuir para a superação de exclusões sociais, demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças, novamente incluídos o gênero e as sexualidades. Preconiza, por fim, o dever de garantir que os projetos de formação abarquem nos conteúdos específicos dos currículos o debate acerca das diversidades, mais uma vez presente as de gênero e sexuais.

Frente à construção das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, cabe tecer algumas considerações acerca da própria Educação em Direitos Humanos, que se diferencia da educação formal clássica, segundo Viola e Pires (2014), pelos diferentes pressupostos que orientam suas práticas educativas. As principais críticas dos autores ao sistema formal de ensino são direcionadas à atividade de substituição da cultura original e particular do educando, por uma cultura oficial, universal, verdadeira e científica, que sobe a esta posição pelo mérito da escrita. Dessa forma, o saber escrito se põe como dominante, desprezando a tradição da oralidade e a transmissão dos saberes populares, de forma que somente o escrito tem importância, sendo todo o saber restante desprezível, assim como o indivíduo.

Tal modelo de educação se diferencia da Educação em Direitos Humanos por três pressupostos principais: **a proposta pedagógica crítica de emancipação e autonomia do indivíduo**, pelo reconhecimento deste enquanto sujeito de direitos, em alusão ao empoderamento, renunciando à visão utilitarista e disciplinadora da educação; **a substituição da cultura do oficial e universal**, e que serve com um dos pilares da opressão social, pelo diálogo intercultural entre educadores e educandos, entre a prática e a realidade, em que a diversidade histórica e cultural ganha destaque; e por fim, **a construção de uma cidadania participativa baseada no combate às desigualdades e no reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades dentro do sistema escolar**, possibilitando a mobilidade do indivíduo perante a sociedade com respeito à sua identidade e personalidade. Em suma, para que as políticas públicas em Educação em Direitos Humanos gozem de efetividade três são os elementos indispensáveis à práxis educativa: a **igualdade**, refletida no empoderamento e na

cidadania, e não na uniformidade; a **solidariedade**, fundada na fraternidade e na cooperação mútua, e não na simples caridade; e a **tolerância**, baseada no respeito, na compreensão e no diálogo, e não apenas em suportar a existência dos sujeitos. Somente assim será possível criar uma cultura de paz baseada nos direitos humanos e alcançar com plenitude a dignidade da pessoa humana.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A análise sobre a inserção da temática de gênero e orientação sexual na educação básica, no contexto dos documentos oficiais do governo brasileiro que tratam da política de Educação em Direitos Humanos, se faz necessária para entender o contexto em que essa educação é concebida. Nesse sentido, objetivamos discutir a construção das políticas públicas nacionais voltadas ao gênero e à diversidade, passando a seguir para a análise detalhada dos documentos que tratam das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, delineando os contornos da educação de gênero e diversidade nestas políticas, apresentando a posição governamental quanto a ela e os desafios que enfrenta para ser efetivada no cenário político nacional, cuja compreensão servirá de auxílio para a discussão sobre as alternativas mais eficientes para a concretização desta educação na perspectiva da transversalidade.

Entendidos os direitos humanos como a ferramenta de construção de uma sociedade mais justa, tolerante e solidária, a Educação em Direitos Humanos é compreendida como vetor que possibilita a realização daquele objetivo. Na medida em que viabiliza o conhecimento sobre direitos, atua para a formação de cidadãos mais conscientes sobre seu papel no mundo, promovendo valores como liberdade, justiça, respeito e democracia, combatendo o preconceito, a discriminação e a violência, pugnando pela igualdade e pela autoafirmação dos sujeitos, sem invisibilizar as diferenças.

Dessa forma, a educação de gênero e orientação sexual se articula com a Educação em Direitos Humanos como conteúdo necessário à prevenção de discriminação e violações de direitos, especialmente dos grupos mais vulneráveis, proporcionando uma análise histórica, econômica, social e cultural mais completa sobre os conhecimentos construídos em sala, propiciando uma compreensão ampla das lutas históricas pela conquista de direitos.

De acordo com Oliveira (2008, p. 22-23), é possível conceituar estes grupos vulneráveis estigmatizados pelo preconceito e a discriminação de origem sexual, afetiva e identitária como sendo compostos por lésbicas, gays, travestis, transgêneros e bissexuais. O

autor se refere a estes grupos de indivíduos ao citar suas conquistas em políticas públicas nas ações de combate à homofobia e violência institucional no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, na criação da vertente temática de combate à discriminação com base na orientação sexual pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, e no Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual (Programa Brasil sem Homofobia). Neste estudo, consideramos também as mulheres como inclusas nos grupos vulneráveis, pelas menções expressas que são feitas nos documentos internacionais sobre discriminação baseada no gênero, a exemplo da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), de 1994, e dos textos da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Conferência de Beijing), realizada em 1995, pela conquista no campo das políticas públicas na criação do Conselho Nacional de Direitos das Mulheres e do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, bem como pelas menções expressas ao combate à violência e discriminação da mulher nas ações programáticas do objetivo estratégico V, no eixo orientador IV do PNDH.

Aprofundando-se sobre as políticas públicas de igualdade de gênero, optamos por situar a sua evolução a partir do momento de transição entre a ditadura militar e o restabelecimento da democracia no país, começando pela criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985) e das primeiras Delegacias de Defesa da Mulher (1985), com foco na violência doméstica. Seguindo o percurso histórico, em 1988, a nova carta democrática tratou de proclamar em seu artigo 5º, inciso I, a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres. Já em 2003, houve a criação do Programa Bolsa Família do Governo Federal, através da medida provisória nº 132/2003, posteriormente convertida na lei nº 10.836/2004, que trouxe as mulheres como principais beneficiárias do programa de transferência de renda, buscando corrigir as distorções econômicas familiares baseadas no machismo e garantir que o programa atingisse seu objetivo.

No campo do combate à violência doméstica, as áreas de saúde e segurança pública foram chamadas a participar da construção das políticas de proteção à mulher, através da aprovação da lei nº 10.778/2003, que estabeleceu a notificação compulsória de casos de violência contra a mulher nos atendimentos em serviços de saúde públicos ou privados; da lei nº 10.886/2004, que introduziu no Código Penal Brasileiro a figura da violência doméstica enquanto modalidade qualificadora no crime de lesão corporal, culminando pena de detenção de seis meses a um ano; do decreto nº 5.017/2004, que promulgou Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à

Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças (Protocolo de Palermo); da portaria nº 1.508/2005 do Ministério da Saúde, que dispõe sobre o Procedimento de Justificação e Autorização da Interrupção da Gravidez nos casos de violência sexual.

Com a criação da Secretaria de Estados dos Direitos da Mulher (2002), posteriormente transformada em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2003), as políticas de igualdade de gênero ganham destaque, viabilizando a construção coletiva das políticas para mulheres de acordo com as demandas de cada região, com ampla participação dos movimentos sociais, via conferências municipais e estaduais, culminando na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), que resultou no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005), aprovado pelo decreto nº 5.390/2005.

Nesta primeira versão, o plano trouxe como princípios orientadores a igualdade e o respeito à diversidade, a equidade, a autonomia das mulheres, a laicidade do Estado, a universalidade das políticas, a justiça social, a transparência dos atos públicos e a participação e o controle sociais, reconhecendo e destacando os diferentes marcadores sociais para as políticas públicas para mulheres, considerando aspectos raciais e étnicos, geracionais, de orientação sexual e deficiências, confrontando abertamente as desigualdades os estereótipos de gênero. Suas 199 ações foram agrupadas em torno de cinco eixos temáticos: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; educação inclusiva e não sexista; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; enfrentamento à violência contra as mulheres; e gestão e monitoramento do plano.

No tocante ao eixo da educação inclusiva e não sexista, destacamos o norteamento das ações em torno da valorização do papel da mulher e sua construção intelectual, por meio de campanhas educativas, bem como da desconstrução de preconceitos e estereótipos baseados no gênero, apostando na formação e capacitação dos profissionais da educação por meio da discussão sobre gênero, raça, etnia e orientação sexual nas práticas educativas, além de propor ações para incorporar mulheres negras, índias e idosas no sistema educacional, haja vista serem estas as excluídas quando do acesso à educação.

Com a aprovação da lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, tivemos a criação do principal instrumento legal para coibir e punir a violência doméstica praticada contra mulheres no Brasil, gerando grande visibilidade para esta temática, além de constituir os instrumentos mais importantes atualmente em termos de políticas de combate à violência contra a mulher, com a previsão de criação de Centros de Referência especializados e dos Juizados e Varas de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, também com criação da

Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres (2007), do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2007). É preciso pontuar, entretanto, que tal instrumento foi fruto de uma condenação do Estado brasileiro na Corte Interamericana de Direitos Humanos, no caso Maria da Penha, que, após ter sofrido com sucessivas tentativas de homicídio por parte do companheiro, ficando paraplégica, teve de ver seu agressor escapar impunemente. Nesse sentido, a condenação foi no sentido de obrigar a criação de políticas públicas de combate à violência doméstica contra a mulher.

Após a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2007), houve a criação do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), aprovado pelo decreto nº 6.387/2008, que, além de dar continuidade aos propósitos do plano anterior, expandiu de quatro para nove seus eixos temáticos de atuação: participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, com garantia de justiça ambiental, soberania e segurança alimentar; direito à terra, moradia digna e infraestrutura social nos meios rural e urbano, considerando as comunidades tradicionais; cultura, comunicação e mídia igualitárias, democráticas e não discriminatórias; enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; enfrentamento das desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e idosas. No campo da educação, houve acentuação dos esforços em promover uma educação não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica, e, em consonância com o novo eixo de participação feminina nos espaços de poder e decisão, questões inerentes à formação de mulheres em carreiras consideradas “masculinas” e a desconstrução dos estereótipos associados ao campo profissional foram reforçadas.

Outra inovação legislativa que merece destaque, enquanto integrante das políticas de combate à violência sexual, foi a criação da lei nº 12.015/2009, que dispõe sobre os crimes contra a dignidade sexual. A partir das alterações trazidas pela nova lei, os delitos de estupro e atentado violento ao pudor foram unificados em um mesmo tipo penal, passando a integrar crime único de estupro, com possibilidade de múltiplas ações. Esta mudança foi decisiva para adequar a legislação pátria ao contexto das políticas adotadas pelo Estado brasileiro, no sentido de coibir novos abusos, via prevenção.

Buscando contemplar o fenômeno da violência contra a mulher em suas várias facetas, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres aprova as Diretrizes e Ações de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta (2010) e as Diretrizes Nacionais para o Abrigamento de Mulheres em Situação de Risco e Violência (2011). Neste mesmo período, a Secretaria promoveu inúmeras ações de articulação entre a Política

Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e as Políticas Nacionais de Abrigamento, de Assistência Social, de Saúde, e de Combate ao Tráfico Humano, além de estruturar as Redes de Atendimento às mulheres vítimas de violência, pela integração dos Centros de Referência, Delegacias da Mulher, Sistema Único de Saúde, Juizados e Varas de Violência Doméstica, e organismos locais de políticas para mulheres.

Com a III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2011), e o III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013), aprovado pelo decreto nº 7.959/2013, houve novamente uma ampliação dos eixos temáticos, contemplando ao todo dez capítulos: igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica; educação para a igualdade e cidadania; saúde integral das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; desenvolvimento sustentável com igualdade econômica e social; direito à terra com igualdade para mulheres do campo e da floresta; cultura, esporte, comunicação e mídia; enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; e igualdade para mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência.

Mais recentemente, tivemos a aprovação da lei nº 12.845/2013, que dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual, garantindo a prestação imediata e gratuita de amparo médico, psicológico e social às vítimas, com o esclarecimento sobre seus direitos legais, fornecendo o diagnóstico e tratamento das lesões, profilaxia da gravidez e doenças/infecções sexualmente transmissíveis e facilitação do registro de ocorrência e encaminhamento para exames de HIV e de DNA, a fim de identificar o agressor.

Outro marco foi a criação do Programa “Mulher, Viver sem Violência”, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, através do decreto nº 8.086 de 2013, que teve como objetivos principais a implementação organização e humanização no atendimento às vítimas de violência sexual, a promoção de campanhas continuadas de conscientização, além do fortalecimento e a ampliação da estrutura material das ações de combate à violência contra a mulher, com a implantação de Centros de Referência e o fornecimento de mais unidades móveis de atendimento para as regiões de fronteira, do campo e da floresta. A partir de então, essa política de enfrentamento à violência contra a mulher tem se expandido, fato este que se comprova diante da criação, através da lei nº 13.104/2015, da figura típica penal do feminicídio, enquanto qualificadora do crime de homicídio, quando envolto no contexto da violência doméstica e familiar ou em função do menosprezo ou discriminação à condição de mulher, tornando-se também crime hediondo. Destacamos,

ainda, a tramitação do PL nº 5.555/2013 no Congresso Nacional, que consiste numa proposta de inclusão, na Lei Maria da Penha, de um parágrafo que tipifica como crime a prática de compartilhamento de fotos íntimas e exposição indevida de mulheres na internet.

Por fim, foi realizada a IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2016), que apresentou como principais reivindicações a garantia de não retrocesso das políticas até então conquistadas, a reserva de 1% dos recursos do orçamento da União para o enfrentamento à violência, a aplicação do fundo partidário para capacitação de mulheres na política, e a criação de um fundo para garantir o Sistema Nacional de Políticas para Mulheres que defina atribuições e responsabilidades dos entes federados em relação aos direitos das mulheres, com reserva específica de recursos para ações específicas voltadas às mulheres negras, indígenas, quilombolas, de matriz africana, ciganas, de comunidades e povos tradicionais, de terreiro, do campo, das águas, da floresta, lésbicas, transexuais, travestis, egressas do sistema prisional, com deficiência e com mobilidade reduzida.

No tocante às políticas públicas voltadas à diversidade sexual e de gênero, situamos como marco inicial a desclassificação da homossexualidade enquanto desvio sexual por parte da Associação Brasileira de Psicologia, seguida pelo Conselho Federal de Psicologia, no ano 1985. Tal feito só pôde ser alcançado mediante os antecedentes dos movimentos pelos direitos de LGBTs no Brasil, como o Somos – Grupo de Afirmação Homossexual (1970), o jornal "Lampião da Esquina" (1978) e o Grupo Gay da Bahia (1980). Nos anos 1990, os movimentos passam a se diferenciar de acordo com seus sujeitos políticos, eclodindo em inúmeras associações, coletivos, ligas e redes de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, dentre outros, também ficando este período marcado pela fundação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, e Transexuais – ABGLT (1995), que hoje agrega várias outras organizações espalhadas pelo país.

Em 17 de maio de 1992, foi a vez da Organização Mundial da Saúde retirar a homossexualidade da lista de doenças mentais do Código Internacional de Doenças – CID, eliminando também o sufixo "ismo", desvinculando a orientação sexual da conotação de enfermidade. Já em 1999, o Conselho Federal de Psicologia cria a resolução n º 01/1999, estabelecendo regras para a atuação dos psicólogos do país quanto à orientação sexual de seus pacientes, reafirmando que não deve ser ela tratada como doença, perversão, ou distúrbio, tampouco algo a ser curado.

Enquanto expoentes internacionais das políticas de proteção à diversidade sexual e de gênero, temos os Planos de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995),

que estabeleceram a importância dos direitos sexuais e direitos reprodutivos enquanto direitos humanos essenciais para o saudável desenvolvimento da personalidade e dignidade da pessoa humana.

Também a Declaração, junto ao Plano de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001), realizada em Durban, África do Sul, levantaram a importância de se combater o ódio, a discriminação e a intolerância em todas as suas formas e manifestações, reconhecendo a discriminação múltipla e agravada, e reafirmando a incompatibilidade entre democracia e racismo. Ainda acerca do Plano de Ação de Durban, é enfático seu posicionamento quanto à necessidade de se promoverem os direitos à saúde, à educação, à moradia, ao emprego e outros direitos econômicos, sociais e culturais, demandando nesse sentido a criação, por iniciativa dos Estados Partes, de políticas de ações afirmativas que permitam a fruição desses direitos por parte dos grupos discriminados.

Em 2006 foram criados os Princípios de *Yogyakarta* sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, a pedido da Alta Comissária das Nações Unidas para os Diretos Humanos, Louise Arbour (2004-2008), e elaborados por uma equipe de juristas internacionais, na cidade de *Yogyakarta*, Indonésia, na Universidade de Gadjah Mada. No texto, são elencados 29 princípios basilares para a fruição dos direitos sexuais, dentre eles, o da não discriminação, do reconhecimento perante a lei, da segurança pessoal, da privacidade, do direito ao trabalho, da proteção contra abusos médicos e o direito de constituir família. Seu objetivo é orientar a interpretação e aplicação das normas de direito internacional dos direitos humanos, para evitar abuso e dar proteção aos direitos das pessoas LGBT.

Trata-se de um documento de reconhecida importância quando se fala na garantia contra o retrocesso e no avanço em direção a uma sociedade mais justa, que repeite o direito à dignidade, à orientação sexual e a identidade de gênero. Os princípios de *Yogyakarta* foram apresentados em 2007, como uma carta global para os direitos LGBT, perante o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, em Genebra, e, mesmo não sendo vinculantes, compõem um conjunto de orientações que são levadas em conta quando da interpretação das normas internacionais de direitos humanos.

Como uma das recomendações oriundas da Conferência de Durban, o Estado brasileiro criou, no âmbito do Ministério da Justiça, por meio do decreto nº 3.952/2001, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD (2001), órgão destinado a receber denúncias e formular políticas de combate à discriminação, incluída a baseada em orientação

sexual, mais tarde vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, por meio do decreto nº 5.397/2005. Nesse sentido, foi criada em 2003 uma comissão temática permanente para receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual e um grupo de trabalho destinado a elaborar o Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTBs) e Promoção da Cidadania Homossexual (Programa Brasil sem Homofobia).

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais *"Brasil sem Homofobia",* ou simplesmente "Programa Brasil sem Homofobia" (2004), é então lançado, apresentando como objetivo primordial a promoção da cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, tendo como princípios orientadores a inclusão e a não discriminação, a produção de conhecimento voltada ao campo das políticas públicas, e a reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência. Para concretizar este objetivo, o programa elenca um conjunto de ações voltadas ao apoio de projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuem em defesa da cidadania homossexual e no combate à homofobia; à capacitação de profissionais e representantes de movimentos sociais que atuem na defesa dos direitos humanos; à disseminação de informações sobre direitos; e ao incentivo a denúncias de violações de direitos. Sua implementação contou com dez pontos específicos: articulação e fomento da política de promoção dos direitos de homossexuais, legislação e justiça, cooperação internacional, direito à segurança, direito à educação, direito à saúde, direito ao trabalho, direito à cultura, política para a juventude, política para as mulheres, e política contra o racismo.

No que concerne às ações para a educação, especificamente no componente V – "Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual", destacamos a previsão de criação de diretrizes para orientar os sistemas de ensino em ações de promoção do respeito e a não discriminação, contemplando o tema da sexualidade durante a formação inicial e continuada, a avaliação e produção de novos materiais didáticos inclusivos, o estímulo e divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana e de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação, e, por fim, a criação de um subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos

no Ministério da Educação, com a participação dos movimentos LGBTs, à época alcunhados de movimentos homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.

Um dos reflexos mais importante deste programa na política nacional de educação foi o desdobramento de suas ações através da criação do Projeto Escola sem Homofobia, que se caracterizava em um conjunto de ações para a promoção de ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e ao respeito das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Nesse sentido, foram produzidos pelo MEC, em conjunto com representantes dos movimentos LGBTs, um caderno e um *kit* de ferramentas para trabalhar essas ações junto a educadores, alunos e a comunidade escolar como um todo. Apesar destes esforços para a promoção da cidadania de LGBTs no contexto da educação nacional, o que se viu foi o emperramento total do projeto, graças a articulações de parlamentares conservadores do Congresso Nacional, que, no ano de 2011, conseguiram barrar a impressão do material pedagógico destinado às escolas, sob o suposto argumento de uma “doutrinação homossexual” através de um “*kit* gay”, o que levou ao engavetamento do Projeto Escola sem Homofobia.

Sem dúvidas, o Programa Brasil sem Homofobia trouxe avanços profundos para o campo das políticas voltadas à população LGBT, trazendo, pela primeira vez, fôlego às demandas sociais e ao combate contra a discriminação baseada na orientação sexual e identidade de gênero. Contudo, é preciso reconhecer a forma frágil que restou configurada, sem ter sido aprovada sequer por decreto presidencial, compondo mais uma política de governo, no âmbito de uma secretaria especial, sem a segurança de uma continuidade futura.

Com a realização da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2008), com o tema "Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT)", e o lançamento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009), as políticas para LGBT dão um novo salto. O plano traz como objetivo principal a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, elencando como princípios orientadores a dignidade da pessoa humana, a igualdade, o respeito à diversidade de orientação sexual e a cidadania, além de apresentar dois eixos estratégicos: o primeiro, direcionado à promoção e socialização do conhecimento acerca dos temas orientação sexual e identidade de gênero, à formação acadêmica e política de atores, à defesa e proteção dos direitos, e à sensibilização e mobilização das instituições e da sociedade; o segundo, voltado à formulação e promoção da cooperação federativa e articulação com outros poderes, à articulação e fortalecimento de

redes sociais, à cooperação internacional, e à gestão da implantação sistêmica da política para LGBT.

Destacamos, no campo da educação, duas importantes previsões, sendo a primeira uma das diretrizes do plano, apontando para a inclusão da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, e a segunda como uma das ações estratégicas para a promoção e socialização do conhecimento sobre o tema LGBT, do primeiro eixo estratégico, apontando para o estímulo e inclusão das temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos currículos universitários, nas atividades de ensino, pesquisas de extensão. A pretensão do plano, nessa ótica, é promover uma mudança radical na forma discriminatória com que a população LGBT é tratada ao buscar o direito e o acesso à educação. Novamente, a fragilidade legal, nas mesmas condições do Programa Brasil sem Homofobia, teve como resultado a falta de efetividade na atuação do plano enquanto política, restando sem respaldo, inclusive no campo orçamentário.

Por fim, destacamos, como outros pontos importantes das políticas voltadas à diversidade sexual e de gênero, a criação da Coordenação Geral de promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, por via do decreto nº 6.980/2009, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, pelo decreto nº 7.388/2010, do Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT, através do decreto nº 766/2013, e do Comitê Nacional de Políticas Públicas LGBT, por meio da portaria nº 767/2013 da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Ainda quanto ao Conselho de Direitos LGBT, frisamos duas importantes criações dele decorrente, a resolução nº 11/2015, que estabelece parâmetros para a inclusão dos itens “orientação sexual”, “identidade de gênero” e “nome social” nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais, e a resolução nº 12/2015, que garante o uso do nome social dentro das instituições e sistemas de ensino, além do uso de banheiros e vestuário de acordo com a identidade de gênero do aluno, além de assegurar o reconhecimento da identidade de gênero dos estudantes adolescentes, sem necessidade da autorização do responsável. Estes dois instrumentos são importantes na medida em que garantem cidadania aos alunos LGBT dentro da escola, com a liberdade e igualdade de condições para a expressão de suas personalidades, mesmo que ainda não o seja de forma plena. Tal proteção acabou sendo estendida oficialmente pelo governo federal através do decreto nº 8.727/2016, da Presidência da República, que regulamentou o uso do nome social e o reconhecimento da

identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública direta, autárquica e fundacional no âmbito federal.

Por fim, observada a fragilidade das políticas para a população LGBT, e diante dos resultados pouco frutíferos da II Conferência Nacional LGBT (2011) e da III Conferência Nacional LGBT (2016) no campo das políticas públicas, o que se espera é que os órgãos legitimamente estabelecidos possam trazer melhorias à urgência da situação das pessoas LGBT, a exemplo do Judiciário, quando reconheceu em 2011 o direito à união homoafetiva.

Após expostas as principais construções sobre gênero e diversidade em termos de políticas públicas, passamos ao momento de análise dos documentos das políticas de Educação em Direitos Humanos. Os documentos ora analisados compreendem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, no que diz respeito ao eixo da educação básica; o Programa Nacional de Direitos Humanos, que, em seu eixo orientador número V, se propõe a dar exequibilidade ao PNEDH; a resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a nota técnica nº 24/2015 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC[8], que trata sobre a importância científica e social da inclusão dos temas gênero e educação sexual; e a nota pública divulgada pelo CNE/MEC em 2015, que reafirma – às casas legislativas e aos conselhos de educação dos entes federados – o arcabouço jurídico-normativo para a inclusão da educação em gênero e orientação sexual em seus respectivos planos de educação.

Ao iniciar esta análise de documentos importantes na articulação das políticas públicas em Educação em Direitos Humanos, faz-se necessário apresentar informações iniciais que elucidem a importância de cada um deles em sua singularidade. Dessa forma, cabe apresentar brevemente os instrumentos alvos de análise neste primeiro momento.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, finalizado em 2006 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – que, por sua vez, era formado por representantes da Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e da sociedade civil –, é um documento que demonstra o compromisso

[8] A mencionada secretaria é a responsável pela implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, Educação em Direitos Humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, sendo incumbida de promover a efetivação de várias políticas públicas transversais e intersetoriais e o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de respeito às diferenças e diversidades, aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, ocupando papel central na concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação, em especial, na implementação do Plano Nacional de Educação - PNE.

do Estado brasileiro em promover uma educação de respeito e promoção desses direitos, sendo sua estrutura fruto de uma construção que recebeu contribuições de vários setores.

O PNEDH, então, se apresenta como um documento que busca orientar a implementação da Educação em Direitos Humanos em cinco grandes eixos: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia. O plano, de forma geral, apresenta conceitualmente a Educação em Direitos Humanos, indicando objetivos gerais para sua promoção e linhas de ação para solidificar uma cultura de direitos humanos em âmbito nacional, compreendendo o aperfeiçoamento legal e institucional na promoção da Educação em Direitos Humanos; a disseminação de informações e conhecimentos sobre seus conteúdos; a cooperação internacional no incentivo à sua produção; a elaboração e a divulgação de materiais, sobre a em Educação em Direitos Humanos; a formação e capacitação de profissionais; a gestão de programas e projetos; e a avaliação e monitoramento destas ações.

Cada um dos objetivos gerais e linhas de ação apresentados no PNEDH reflete sobre os eixos contemplados em seu corpo, considerando ainda que cada eixo possui princípios e ações programáticos específicos, revelando a particularidade com que são trabalhados e o apreço que lhes é devido.

Por seu turno, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, em sua terceira edição, é o documento que representa todo um conjunto de ações voltadas à execução e ao fortalecimento das políticas públicas em direitos humanos. Foi aprovado através do decreto nº 7.037/2009 e reflete o compromisso do país com os diversos instrumentos internacionais de defesa dos direitos humanos dos quais é signatário e de conferências internacionais em que se comprometeu a realizar ações e a alcançar metas na promoção e proteção destes direitos. Assim sendo, o PNDH está estruturado em seis eixos orientadores: interação democrática entre estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização de direitos em um contexto de desigualdades; segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; direito à memória e à verdade.

Cada eixo contempla diretrizes específicas, que por sua vez comportam objetivos estratégicos, os quais se desdobram em ações programáticas específicas, designando sempre os responsáveis por sua realização e/ou seus parceiros. Trata-se de uma política em direitos humanos muito bem articulada, dentro do plano institucional, com vistas a dar plena exequibilidade às ações previstas através dos ministérios e secretarias pré-designados, devendo ter sua importância reconhecida, mesmo que, no plano da articulação política, hajam lacunas que impossibilitem sua plena execução. É oportuno apontar que seu eixo V, relativo à

Educação e Cultura em Direitos Humanos, favorece a implementação das ações programáticas do PNEDH.

Por fim, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH, editadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC através da resolução nº 1/2012, vêm reforçar o compromisso com uma educação crítica voltada para a desconstrução das desigualdades e preconceitos, orientando como deve se dar o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos dentro dos sistemas de ensino, instituições de pesquisa e instituições de ensino superior, estabelecendo pontos de observância obrigatórios para o bom andamento das ações previstas no PNEDH.

Sem dúvidas, tais documentos compõem uma forte base jurídica na implementação de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos, agregando componentes importantes que, à forma particular de cada um, representam avanços na construção de uma cultura em direitos humanos, situando temas diversificados, a exemplo do respeito ao meio ambiente, valorização das pessoas como deficiência, diversidade racial e étnica, e discussões sobre gênero e orientação sexual, dentre outros.

Ainda refletindo sobre os temas apresentados pelos documentos expostos, acertadamente tratam de fazer menções expressas à inclusão dos elementos gênero e orientação sexual em seu conteúdo, como se poderá ver a seguir, acolhendo um entendimento já cristalizado em âmbito internacional sobre a necessidade de serem eles discutidos também dentro dos sistemas de ensino.

O PNEDH, em sua introdução, situa o quadro de presença dos direitos humanos por todo o planeta, em contraponto ao cenário de intensas violações, fazendo referência expressa, nesse contexto, ao crescimento da intolerância em suas várias faces, inclusive a de gênero e orientação sexual. Na sequência, descreve a maneira paradoxal como se desenrola essa intolerância, ante a adoção pelos Estados Nacionais, em suas várias instâncias, e pelos organismos internacionais e agências privadas, de princípios que levam ao empoderamento de categorias historicamente vulneráveis, incluídas as mulheres e os membros da comunidade LGBT, e segue afirmando a necessidade de maiores conquistas em termos de respeito à dignidade humana, especialmente o respeito sem distinção de gênero e orientação sexual.

O Plano demonstra, a seguir, a sua articulação com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, bem como com seus objetivos, em especial o de fomentar a igualdade de gênero, afirmando o compromisso da educação com o exercício do respeito e tolerância, além da valorização das diversidades, incluídas as de gênero e de orientação sexual.

Assim, o PNEDH demonstra o reconhecimento do poder público acerca da importância de temas como gênero e orientação sexual, situando-os como elementos integrantes de pautas de promoção da Educação em Direitos Humanos e marcadores sociais[9] determinantes na busca pelo respeito e dignidade humana, pelo que se pode chegar à conclusão de que a educação em gênero e orientação sexual é tratada como forma de alcançar aqueles valores.

Portanto, partindo da premissa de que essa educação voltada ao gênero e à orientação sexual seja tomada como imprescindível pelo PNEDH em sua execução, cabe acrescentar que, dentre os objetivos gerais, se reconhece, de um lado, a importância da transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas – aqui incluídas as de educação – e, de outro, a relevância tanto do aperfeiçoamento da legislação e diretrizes normativas para a Educação em Direitos Humanos quanto da formação inicial e continuada dos/as profissionais envolvidos/as. São também incentivadas a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, formas por excelência da Educação em Direitos Humanos, e por consequência, da educação em gênero e orientação sexual.

Adentrando o eixo específico em estudo, no âmbito do PNEDH, a educação básica é reconhecida em seus princípios próprios, e a escola, identificada como o espaço privilegiado para a concretização de uma cultura de direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos estrutura-se na diversidade, garantia da cidadania e da equidade, inclusive a de gênero e orientação sexual, e também deve permear o currículo escolar, a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, materiais didáticos e até o modelo de gestão e avaliação escolares, assegurado o seu caráter transversal.

Frente a essas considerações, é possível perceber que a Educação em Direitos Humanos, e por consequência a educação em gênero e orientação sexual, compõe verdadeiro princípio norteador dentro da educação básica, devendo assegurar-se a transversalidade desses temas em todas as nuances escolares, desde a formação até a gestão, cabendo à escola o dever de promover essa discussão. Tal afirmação se arvora, ainda, na ação programática de número nove deste eixo, que consiste em fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e orientação sexual, tornando inequívoca a opção do Estado, dentro do PNEDH, por privilegiar a educação em gênero e orientação sexual

[9] O termo “marcadores sociais”, ou ainda “marcadores sociais da diferença”, refere-se a um campo de estudo das ciências sociais que busca explicar como são constituídas socialmente as relações de desigualdade e hierarquia, bem como as formas de dominação e opressão entre os indivíduos, tais como as baseadas em raça, nacionalidade, sexualidade e gênero. Envolve ainda debates sobre direitos diferenciados e políticas de reconhecimento em correlação com as formas de exclusão e diferenças construídas e naturalizadas socialmente e suas possíveis resignificações.

como integrante importante e indissociável da Educação em Direitos Humanos, sempre envolta pelo manto da transversalidade, que lhe empresta ainda mais notoriedade na construção das políticas de Educação em Direitos Humanos.

Passando para a análise do PNDH, mais especificamente do eixo V, que cuida da educação e cultura em direitos humanos, o documento inicia destacando a importância de uma formação direcionada para a construção de uma nova mentalidade coletiva, voltada para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância, visando o combate ao preconceito, à discriminação e à violência. Tratando da educação básica, o Programa reconhece a importância de se educar desde a infância para a formação de sujeitos de direitos, atendendo com prioridade as populações historicamente vulnerabilizadas.

Mesmo que não haja menção expressa aos temas gênero e orientação sexual, resta evidente a intenção contida de desconstruir antigos preconceitos e formas de dominação desde a educação básica, haja vista que somente dessa forma serão promovidos o respeito e a tolerância, especialmente em favor de grupos escolares vulneráveis como as mulheres e os LGBTs.

Isso se confirma adiante quando, na diretriz 19, em seu objetivo estratégico I, cuidando da inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica: sua primeira ação programática se destina a estabelecer diretrizes curriculares para incluir a promoção, o reconhecimento e o respeito às diversidades, expressamente as de gênero e orientação sexual, nas temáticas tratadas pela educação e cultura em direitos humanos, bem como na formação inicial e continuada dos professores.

Manifesta-se, portanto, em consonância com o PNEDH, que o PNDH soma ao posicionamento pela inclusão imediata da educação em gênero e orientação sexual como temas integrantes da Educação em Direitos Humanos e necessários a uma educação básica, buscando promover uma educação igualitária, não discriminatória e democrática, e reconhecendo, ainda no objetivo estratégico III, em sua terceira ação programática, que tal inclusão terá sempre de respeitar seu caráter transdisciplinar e transversal.

Finalmente, voltando o olhar para as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DNEDH, documento que orienta o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no ensino básico, superior e em pesquisa, atemo-nos às considerações voltadas apenas aos sistemas de ensino básico. Realizando uma síntese dos destaques principais das DNEDH, em seu art. 2º, é reafirmada a importância da Educação em Direitos Humanos enquanto eixo fundamental do direito à educação, acentuando a papel das concepções e práticas nela orientadas, bem como os processos de promoção, proteção e defesa de direitos.

Em seu art. 3º, o documento passa a afirmar quais os princípios em que se fundamenta a Educação em Direitos Humanos, pelo que fazemos nota ao reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, assim como da transversalidade, o que demonstra íntima ligação com a forma com que é tratada a educação em gênero e orientação sexual nos documentos acima analisados, em especial, no PNEDH, que os traz como temas integrantes dos princípios orientadores da Educação em Direitos Humanos na educação básica.

Entre as dimensões trazidas pelo art. 4º, com as quais a Educação em Direitos Humanos se articula, sublinhamos a apreensão dos conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de Direitos Humanos. Nesse sentido, tais conhecimentos se vinculam com o art. 5º, quando apresenta o objetivo central da Educação em Direitos Humanos como sendo a formação para vida e a convivência no exercício cotidiano dos Direitos Humanos, adequada ainda às necessidades e características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

Se o que se espera é uma apreensão de conhecimentos relativos aos Direitos Humanos que leve em consideração as particularidades individuais, a fim de se estabelecer uma cultura de direitos, é necessário que as informações relativas à equidade de gêneros e orientações sexuais, ao fim da violência e à desconstrução de preconceitos estajam incluídas, tendo em vista sua reconhecida importância nos documentos em que se fundamentam as DNEDH.

Nos arts. 6º e 7º, as DNEDH ratificam a importância da transversalidade na Educação em Direitos Humanos, que serve de base orientadora na construção dos projetos político-pedagógicos, regimentos escolares, materiais didáticos e pedagógicos e nas formas de avaliação escolar, devendo ainda, conforme os arts. 8º e 9º, orientar e estar presente na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação.

Mesmo diante da possibilidade de se usar a disciplinaridade de maneira única ou mista, sustentamos que, pelas características imanentes à Educação em Direitos Humanos para tratar dos diversificados temas que compõem o conhecimento e as práticas em Diretos Humanos, não seria possível esgotá-los em uma disciplina única, nem recomendável tentar fazê-lo, sendo essencial a presença da transversalidade para lhe trazer o vigor necessário. Nessa perspectiva:

> Isto porque, podemos afirmar, transversalidade e intertransdisciplinaridade são formas de trabalhar o conhecimento com vistas à reintegração de dimensões isoladas umas das outras pelo tratamento disciplinar. Além disto, designam um arcabouço teórico-conceitual capaz de fundamentar questões

> que exigem uma abordagem ampla e plural como necessariamente o são as que envolvem a Educação em Direitos Humanos. De acordo com Menezes e Santos (2002), ambos os conceitos rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis. Todavia, transversalidade se refere à dimensão didática e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos. (DIAS; PORTO, 2010, p. 31-32)

Nota-se que, esse olhar multifacetado do conhecimento, apresentado tanto pela intertransdisciplinaridade quanto pela transversalidade, se faz necessário aos educadores que se propõem a trabalhar uma educação para a formação de uma cultura de direitos. Conforme seguem em sua exposição, as autoras situam a importância da transversalidade no contexto da Educação em Direitos Humanos, como elemento imprescindível à compreensão dos objetos do saber, ao exercício do questionamento sobre a própria realidade dos sujeitos da educação, e à produção da mudança concreta na realidade, expressão da dimensão humanizadora da educação, teorizada por Freire (1997), e de sua natureza dialógica, pela transformação que resulta do encontro entre esses sujeitos (FREIRE, 1985).

Para Tavares (2007, p. 498-499), a melhor forma de alcançar essa proposta de transversalidade no ensino é por intermédio da interdisciplinaridade, que tem o papel de propor o equilíbrio necessário entre a análise fragmentada, plural e disciplinar, e a síntese simplificadora e unificadora, de maneira que se torna imprescindível às atividades ligadas aos direitos humanos, devido à demanda permanente pelo diálogo entra as várias áreas do conhecimento, com o objetivo de possibilitar um olhar multifacetado sobre eles. Nesse sentido, o que se busca com a interdisciplinaridade aplicada à educação de gênero e orientação sexual é promover a integração dos conteúdos abordados em sala para promover uma concepção holística do conhecimento, isto devido à sua relevância e amplitude nas vários campos das ciências em que se manifesta. É justamente por estar inserida no campo dos direitos humanos que se torna essencial para tal temática a multiplicidade de temas, articulações e conteúdos, visando um processo educativo plural e complexo.

Ainda considerando a relevância da interdisciplinaridade para a Educação em Direitos Humanos, Dias (2014, p. 116) ressalta sua importância para a socialização de uma cultura de direitos, destacando as contribuições dos saberes disciplinares específicos como sendo interconectados entre si e a emancipação e liberdade humanas. Seguindo nesta direção, os conhecimentos que compõem a Educação em Direitos Humanos têm seu valor ampliado

quando utilizados em conjunto, numa visão macro, de modo que, ao se tentar excluir um deles, o todo acaba por ser fragilizado. Voltando-se ao tema em destaque, é compreensível afirmar que, excluindo-se as discussões sobre gênero e orientação sexual da educação, ocorre um grave prejuízo a todas as outras áreas do conhecimento, que não terão exploradas suas diversidades, e em consequência apresentarão um quadro de defasagem no processo dialógico de olhar o outro, impossibilitando a formação dessa sociabilidade em uma cultura de respeito aos direitos individuais e coletivos.

Até a aprovação do Plano Nacional de Educação pela lei nº 13.005/2014, muito se debateu no Congresso Nacional a respeito da retirada dos termos "gênero" e "orientação sexual" das diretrizes do PNE. Com a aprovação do Plano, o trecho do projeto que previa como terceira diretriz no PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na "promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" foi substituído em definitivo pelos termos "promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". O que aconteceu, mediante isso, foi a aprovação de um instrumento da política nacional de educação que passou a desconsiderar de forma expressa uma série de condições de vulnerabilidade existentes no cerne dos processos educacionais, na contramão dos demais documentos até então existentes no campo da Educação em Direitos Humanos.

Esse desencontro de caminhos denota uma intencionalidade legislativa de suprimir, sob a vaga alegação de que se estaria universalizando o combate a todo tipo de discriminação, qualquer menção concernente à educação voltada para questões de gênero e orientação sexual, com fito de impedir que estes termos sejam trabalhados nas instituições de ensino. Tal postura acaba se afastando da política até então adotada no país acerca da promoção de uma educação pautada pelo respeito aos direitos e à dignidade humana, levando à produção de dois documentos oficiais advindos do âmbito do Poder Executivo, contrapondo-se à posição tomada pelo Legislativo brasileiro.

A produção da nota técnica nº 24/2015, de autoria do Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, da Diretoria de Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e da Coordenação Geral de Direitos Humanos, apresenta-se como resposta à exclusão dos termos gênero e orientação sexual do texto do PNE. Nela, são esclarecidos conceitos iniciais em que se situa o gênero enquanto uma construção social de práticas que posicionam os sujeitos entre o masculino e o feminino, bem como apresenta o termo orientação sexual, estando este ligado à forma como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas, possuindo implicações imediatas sobre as concepções de família e parentalidade.

Dessa forma, é referendada a influência e relevância destes temas sobre os aspectos sociais, culturais, históricos, políticos, científicos e acadêmicos na compreensão das diversas áreas do conhecimento, situando ainda a escola em seu recorte histórico de condicionamento ativo das identidades e sexualidades através do currículo e de práticas pedagógicas sexistas, misóginas e discriminatórias.

Frente a isto, situamos a posição dos/as discentes que não se ajustam à heteronormatividade escolar, enfrentando processos de exclusão e discriminação, que afetam seu desempenho e o próprio direito à educação, ao vivenciarem diversas formas de violência no espaço escolar. A Nota, então, avança, ao apontar dados estatísticos que sugerem a ligação direta entre preconceito e discriminação e o baixo rendimento discente, indicando que a inclusão dessas temáticas na escola é tão necessária para promover um ambiente livre de violência quanto para melhorar o ensino-aprendizagem dos estudantes.

A Nota argumenta, ainda, que os profissionais da educação estão profundamente envolvidos por esses temas, porque lhes são necessários, seja para compreender a constituição e a valorização da carreira docente, seja pela carga de representações que cada um traz consigo, as quais interferem na forma como desenvolvem o seu trabalho pedagógico. Por fim, consolida a importância da dimensão de gênero e orientação sexual na construção de políticas públicas de diversos setores, em especial as voltadas ao enfrentamento das desigualdades e à promoção de direitos das mulheres e LGBT.

Em suas considerações finais, a Nota Técnica evidencia a impossibilidade de evitar que a escola eduque em gênero e orientação sexual, pois ela há muito já o faz, sendo, pois, urgente a reflexão sobre como esta educação incide sobre os estudantes – em suas representações e práticas – e suas implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão escolar. Desse modo, fica claro que a resistência a tratar desses temas na escola já indica, seja explícita ou implicitamente, o caráter ideológico que supõe tanto a possibilidade de uma escola neutra quanto a negação da existência de outros currículos além daquele formalmente adotado para a transmissão de conhecimentos.

Demonstra, portanto, que há um expressivo contingente de conhecimento produzido a partir destes conceitos que precisam ser incorporados ao currículo oficial, de maneira transversal, cuja compreensão é necessária para o entendimento de desigualdades históricas e no enfrentamento das diferentes formas de discriminação e violência. Eles devem ser considerados em todas as modalidades de educação. Assinala, também, a importância do debate para fortalecer a relação da escola com a família, considerando os diferentes arranjos familiares, que precisam ser protegidos e respeitados, garantindo-se o direito à educação.

Após esta primeira publicação, o MEC lançou de imediato, através de seu Conselho Pleno, nota pública direcionada a todas as casas legislativas, conselhos de educação e sociedade civil dos entes federados, constituindo ofensiva direta e aberta à supressão dos termos gênero e orientação sexual dos planos estaduais e municipais de educação por disposições normativas genéricas de combate à discriminação, tal qual ocorrera com o PNE. Recomenda a referida nota que os conselhos de educação zelem pela garantia de menção expressa às singularidades de temas específicos que garantam a visibilidade de determinados grupos sociais, vítimas da discriminação baseada especialmente em razão de suas identidades, historicamente impedidos de usufruir de seus direitos e de sua cidadania.

A nota pública prossegue considerando que universalizar direitos, em especial na educação, é ato que demanda identificar e nomear situações sociais concretas, sendo que a omissão dessas singularidades, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao seu tratamento, em clara alusão às questões de gênero e orientação sexual, e em particular nas formações sociais, acarreta generalizar e invisibilizar os esforços para a construção de uma educação democrática e cidadã, recomendando expressamente a revisão dos planos que assim procedam por julgar estarem eles incompletos.

A conclusão a que se chega, é a de que o Ministério da Educação, através desses documentos, permanecera até então alinhado com os demais instrumentos da política de Educação em Direitos Humanos, não compactuando com a omissão dos termos gênero e orientação sexual, mas em oposto, reconhecendo a importância destes conceitos para as políticas educacionais e a prática pedagógica, como conhecimentos científicos essenciais ao currículo escolar e categorias-chave em todas as interfaces da docência, ocupando espaço central na construção de uma escola que enfrente as desigualdades e a violência, valorize as diferenças e garanta a todos e todas a concretização do direito à educação.

Diante da análise dos documentos pertinentes à Educação em Direitos Humanos no Brasil, foi possível constatar que o Estado brasileiro, em correspondência com as obrigações assumidas internacionalmente, construiu e articulou, entre 2006 e 2015, os instrumentos da política nacional de Educação em Direitos Humanos de forma bastante satisfatória, com o objetivo de promover práticas educacionais voltadas ao respeito de direitos e da dignidade humana, mais democrática e cidadã, preocupada com o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência.

Nesse contexto, inseriu acertadamente a educação de gênero e orientação sexual como princípio orientador e objeto de várias ações programáticas, com destaque para a educação

básica, no qual reflete ainda sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Em paradoxo ao aparente cenário de abertura para a educação de gênero e orientação sexual, a política nacional de educação, da qual a Educação em Direitos Humanos é um desdobramento, após a aprovação do PNE, demonstra um profundo descompasso com os instrumentos analisados, haja vista que, quando da aprovação do referido plano, as menções existentes à educação de gênero e orientação sexual foram retiradas, para, em seu lugar, alocar uma simples menção genérica ao combate a todas as formas de discriminação.

Essa opção sugere que o PNE afasta-se dos princípios orientadores da Educação em Direitos Humanos no Brasil, no tocante à dimensão de gênero e orientação sexual, reverberando nos menores espaços, como a escola, e representando um enorme retrocesso, particularmente para a educação de gênero e orientação sexual, que passa a ser vista como assunto destituído de importância, e em alguns casos, proibidos por planos estaduais e/ou municipais.

Tal afastamento pode ser situado como reflexo da eclosão e hipertrofia de movimentos ligados a valores tradicionalistas, notadamente à moral cristã e ao patriarcado, remodelados por uma sociedade de consumo em massa, onde a sobrevaloração do individual, na figura do empreendedor de si mesmo, se sobrepõe à noção do coletivo e aos valores da solidariedade, do respeito e da tolerância. Estes mesmos movimentos, que, por algum tempo, se mantiveram em baixa visibilidade, articularam-se, durante a última década, até emergirem em uma fúria conservadora, mesclando-se, por sua vez, aos movimentos de extrema direita, alinhados politicamente ao pensamento neoliberal, compondo um caldeirão de radicalismo e intolerância, que guarda laços estreitos com elementos do ultranacionalismo e do fascismo.

Estes grupos enxergam nos termos gênero e orientação sexual o bode expiatório dos problemas nacionais, imputando-lhe a responsabilidade pelo possível fim de um modelo familiar dito tradicional, composto por um pai, uma mãe e filhos, arvorando-se em argumentos de cunho religioso, em especial relativos à fé cristã, e também político, sob o pretexto de haver em curso a implantação de uma ditadura “gayzista”, em clara referência ao regime nazista alemão (1933-1945), que obrigaria todos a compartilhar suas práticas (sic), bem como de uma doutrinação comunista nas escolas para converter os alunos ao homossexualismo (sic) e aos ideais marxistas.

O panorama tem se agravado com a formação de ligas políticas que representam tais movimentos e que, com cada vez mais assentos e expressividade nas câmaras e assembleias legislativas, bem como no Congresso Nacional, acabam por desviar os caminhos da política

nacional de educação para atender a seus interesses próprios, suprimindo termos como gênero e orientação sexual das políticas educacionais, quando não lhes proibindo expressamente a menção em sala de aula.

Por tudo isto, é notável que, mesmo diante dessa disparidade entre os instrumentos anteriores e as novas intencionalidades apontadas na aprovação do PNE, o Poder Executivo à época, através do Ministério da Educação, tenha encampado posicionamento contrário ao apresentado pelo Legislativo, fazendo crer que, mesmo diante de eventuais incoerências legais, o andamento das políticas de Educação em Direitos Humanos era território de disputas ideológicas, nas quais a insistência pela educação de gênero e orientação sexual ainda se fazia ouvir.

É prudente salientar que toda a construção das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos corre serio risco de ser posta de lado pelo Estado Brasileiro. Tal análise decorre de fatos recentes que correspondem às atitudes tomadas pelo então governo brasileiro pós-afastamento da Sra. Dilma Vana Rousseff do cargo de Presidenta da República, bem como a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos pela medida provisória nº 726/2016 da Presidência da República, já convertida na lei nº 13.341/2016, o que demonstra a pertinência de tais colocações. Apesar de oficialmente a pauta correspondente ao extinto ministério ter sido integrada ao Ministério da Justiça, a partir daí nomeado de Ministério da Justiça e Cidadania, na prática, tal afirmação não é verdadeira, tendo em vista que, desde instalado o governo como interino, este ministério teve paralisadas todas as áreas de sua alçada, exceto as áreas ligadas à Polícia Federal e Polícia Rodoviária Federal e à Força Nacional, situação esta criada pela edição da portaria nº 611/2016 do aludido ministério, e mantida pela portaria nº 794/2016.

Levando em consideração o conjunto de atribuições conferidas a este ministério pelo PNDH, a política de Educação em Direitos Humanos no Brasil encontrou-se em embargo total durante o ano de 2016, só vindo a ser recomposta recentemente, e apenas em parte, através da medida provisória nº 768/2017, que criou o Ministério dos Direitos Humanos, aglutinando as pastas de políticas para mulheres, igualdade racial, de Direitos Humanos, dos direitos da pessoa com deficiência, da pessoa com idosa, da criança e do adolescente e minorias, reestruturando o agora Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Destacamos ainda, como ponto que ilustra de forma contundente a situação ora descrita, a edição da medida provisória nº 746/2016, convertida na lei nº 13.415/2017, que promoveu mudanças na estrutura do ensino médio, retirando a obrigatoriedade de disciplinas, extirpando a oitiva do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União

Nacional de Dirigentes de Educação – UNDIME, quando da aprovação de novos componentes curriculares, entidades representativas de peso no campo da educação, autorizando o exercício do magistério por indivíduos portadores de certificados de curso técnico ou de “notório saber”, e impondo o ensino, como idioma obrigatório para a disciplina de língua estrangeira, do inglês, decisão esta que antes cabia à comunidade escolar.

Também com a eclosão de projetos que tendem a cercear a liberdade de discentes e docentes em sala, como o PL 193/2016, conhecido como “Escola Sem Partido”, que supostamente defende uma escola livre de influências políticas, ideológicas e religiosas, mas que, em seu teor, impõe ao ambiente escolar a vigilância e o controle do conteúdo para retirar do professor a autonomia em sala, condicionando-o ao silêncio sobre o seu próprio posicionamento e ameaçando-o explicitamente quando afirma que a liberdade de ensinar, assegurada pelo art. 206, II, da Constituição federal, não se confunde com a liberdade de expressão, porquanto não existiria liberdade de expressão no exercício da atividade docente, dado ser princípio da administração a impessoalidade, bem como que, o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando afirma que o aluno tem o direito de ser respeitado por seus educadores, protege os alunos da doutrina do “desrespeito” aos seus princípios familiares.

Tal argumento se apoia em uma visão deturpada do ensino público atual, que busca culpar o professor por uma suposta doutrinação, voltada a movimentos e partidos de esquerda, assim como para a assunção de determinada orientação sexual, causada pela “ideologia de gênero”, além de situar o aluno em posição de extrema vulnerabilidade, incapaz de criticar os conteúdos vistos em sala, sendo eles induzidos a adotar determinados posicionamentos. Tal projeto representa um perigoso retrocesso aos rumos da Educação em Direitos Humanos no Brasil, pois remonta à ideia da escola enquanto mera instituição de transmissão de saberes técnicos, retirando-lhe o caráter social, bem como transferindo aos pais, em caráter absoluto, o domínio da educação de conteúdo moral, sob o alvitre da laicidade da educação, ao considerar moral e religiosidade como unas e de responsabilidade exclusiva da família. Como se pode ver, há toda uma teia interpretativa deturpada, propositalmente e a serviço dos interesses políticos das elites dominantes, sobre instrumentos de proteção da educação e da infância, direcionada a impedir a discussão de diversos temas na escola, como raça, gênero, sexualidade e política.

Diante de tal qualidade interpretativa exposta pelos defensores deste projeto de educação, cabe aqui destacar a presença de todo um arcabouço jurídico-normativo que protege e garante a promoção de uma educação universal, laica, baseada em valores plurais e de responsabilidade do Estado, através de seus entes federados, da família e da sociedade. A

saber, tendo inscrito a Constituição federal de 1988, em seu art. 6º, o direito à educação como um direito social, estabeleceu em seu corpo a responsabilidade pela sua concretização correspondente não apenas aos pais, como se observa nos arts. 205, 211, 212, 227, todos da Constituição, e que recebem reforço dos arts. 2º e 8º da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, mas também do Estado, por meio das instituições de ensino, sendo qualquer assertiva em sentido contrário eivada de grave vício de constitucionalidade e legalidade, não se admitindo a ideia de uma educação apenas técnica e voltada ao trabalho.

Não que estejamos a expor tal projeto de educação como que no sentido de promover, única e exclusivamente, o ensino técnico, simplesmente. O que se tem é um projeto ideológico, alinhado aos interesses de uma política neoliberal e do mercado internacional, em estabelecer, no âmbito nacional, um estilo de educação para a formação, não de cidadãos, mas de empreendedores, que se insiram, não no campo da democracia e da participação política, mas do consumo e do mercado, de forma que, sem o exercício da reflexão e do pensamento crítico sobre o conteúdo escolar e o cotidiano, sirvam aos interesses das elites políticas e econômicas que dominam o país desde tempos coloniais.

Destaca-se que não é qualquer educação a que se propõe o Estado a realizar, mas uma educação laica, seguindo o princípio da laicidade insculpido no art. 19, I da Constituição, garantida do respeito às manifestações e cultos religiosos, sem com isso permitir a eles a sobreposição sobre o ensino e as práticas pedagógicas.

Também o caráter da universalidade é resguardado pela legislação constitucional e infra, ao assegurar o acesso universal e gratuito e em igualdade de condições a todos os brasileiros aos níveis básicos da educação, de acordo com os arts. 206, I, 211, § 4º, 212, § 3º e 214, II, todos da Constituição, além dos arts. 3º, I, e 5º da LDB, demonstrando desta forma que não é possível agregar de forma excludente, sem observar o dever de incluir em igualdade indivíduos dos mais diferentes contextos sociais e econômicos, pelo que se faz necessária a reflexão no contexto escolar da realidade social vivida pelo alunado, correndo-se o risco de se adotar uma pedagogia negligente e simplificadora do ser. Também decorrente destas considerações é o dever de respeitar e promover uma educação plural, tão necessária para que se alcance a inclusão, consagrada no art. 206, II e III, da Constituição e nos arts. 2º e 3º, II, III, IV, X, IX e XII da LDB, através dos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo não só o direito de estudar dos discentes, como a liberdade do professor no exercício do seu magistério de ensinar sem mordaças, pressões ou censura, para assim apresentar a vastidão da produção cultural e intelectual humanas, conforme assinalam

os art. 214, V da Constituição federal e o art. 1º, § 2º LDB, por meio de uma educação não apenas voltada ao mercado de trabalho, mas apta a promover a formação humanística, para a prática social, a pluralidade de valores, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e da diversidade étnico-racial, com fins a atingir, de acordo com o art. 26, §§ 1º e 9º, da LDB, a discussão sobre realidade social e política e sobre os direitos humanos, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania prevista no art. 22 deste mesmo instrumento legal.

O pluralismo se torna mais presente ainda quando tomado pelos arts. 27, I, 32, II e IV, e 35, II e III da LDB para a garantia na educação básica do ensino e reflexão sobre os valores fundamentais ao interesse da sociedade, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, a preparação para a cidadania e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando. Toda essa proteção não se presta a outro intento senão servir de escudo a quaisquer projetes semelhantes a este que pretendam cercear o direito a uma educação livre, e que possa discutir temas como gênero e sexualidade, fundamentais para a garantia da saúde física, mental e de um desenvolvimento sadio da personalidade, atuando a escola, conforme o art. 32, IV, em conjunto com a comunidade. Negar a dimensão humanizadora e a natureza dialógica da educação (DIAS; PORTO, 2010, p. 26) é esvaziar implica em esvaziar de sentido o próprio sujeito da educação.

Por todo o exposto, é que se defende a não procedência de projetos tais como a “Escola Sem Partido”, que muito mais que partidária, demonstra-se excludente, autoritária e simplificadora do pensamento. Tal movimento pelo recrudescimento educacional é apenas mais uma das várias demonstrações de que houve um rompimento estrutural com o posicionamento adquirido em governos anteriores, a começar pela forma impositiva com a qual vem se manifestando, sem o crivo da discussão e do debate popular. Por este motivo, concluímos afirmando que, cada vez mais, o uso da transversalidade e da interdisciplinaridade se apresenta como a melhor alternativa para transpor as barreiras que se erguem contra a educação de gênero e orientação sexual, e a própria Educação em Direitos Humanos, nos tempos temerosos que se apresentam.

4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAJAZEIRAS – PB

Neste capítulo, realizamos a exposição dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, apresentando dados como o tipo da pesquisa e o percurso metodológico utilizado para se chegar à construção do universo e dos sujeitos pesquisados, assim como os instrumentos e procedimentos de coleta e a análise dos dados.

4.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Destacada a importância e urgência da inclusão da Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, e que contemple também a educação de gênero e diversidade, situamos a importância de se pesquisar na prática como se dão as políticas públicas que atuam nesse sentido. Tendo em mente que as políticas públicas de educação para o próximo decênio estão articuladas nos planos de educação, focamos, num primeiro momento, no estudo dos planos municipais de educação da microrregião de Cajazeiras, na mesorregião do sertão paraibano, por ser este nosso espaço de vivências escolares, lutas por uma sociedade mais justa e igual e onde desejamos promover o avanço de uma Educação em/para Direitos Humanos.

O conceito de microrregião é definido pela Constituição federal de 1988, em seu artigo 25, §3º, sendo um conjunto de municípios limítrofes que contam com similaridades econômicas e sociais, estando agrupados de forma a integrar a organização, planejamento e execução de funções públicas de interesse comum. Este conceito foi então apropriado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que dividiu os 223 municípios do Estado da Paraíba em quatro grandes mesorregiões, que, por sua vez, se dividem em 23 microrregiões. De acordo com o IBGE (2012), a microrregião de Cajazeiras abriga quinze municípios: Bernardino Batista, Bom Jesus, Bonito de Santa Fé, Cachoeira dos Índios, Cajazeiras, Carrapateira, Joca Claudino, Monte Horebe, Poço Dantas, Poço de José de Moura, Santa Helena, São João do Rio do Peixe, São José de Piranhas, Triunfo e Uiraúna.

Ao analisar cada um dos planos de educação desses respectivos municípios, constatamos a presença, como uma das estratégias dentro das metas referentes à formação continuada e em nível de pós-graduação dos profissionais da educação básica, da inclusão de conteúdos de gênero e orientação sexual nos programas de formação continuada de três

municípios: Bonito de Santa Fé, Cachoeira dos Índios e Cajazeiras, além da menção apenas aos conteúdos de orientação sexual no plano do município de São João do Rio do Peixe.

Diante desta previsão nas políticas municipais de educação destes municípios, e sabendo da presença, no município de Cajazeiras, de alguns órgãos municipais específicos de políticas para mulheres e a diversidade, a saber, a Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres, que também comportava a Gerência Municipal LGBT, e o Centro de Referência no Atendimento à Mulher em Situação de Violência Suzane Alves da Silva – CRAM, também dois conselhos municipais de direitos, um das mulheres e outro dos LGBTs, assim como a presença de movimentos e organismos sociais feministas e LGBT, a saber, o Centro de Defesa das Mulheres Márcia Barbosa, a Marcha Mundial de Mulheres, o Grupo Amigas do Peito, a Associação do Orgulho LGBT e o movimento LGBT de Cajazeiras, o município de Cajazeiras foi escolhido como o campo de realização desta pesquisa.

Constituída em município em 23 de novembro de 1863, Cajazeiras foi desmembrada do município de Sousa-PB e ganhou sua autonomia, mas, mesmo antes disto, a cidade, anteriormente uma fazenda, era conhecida pela preocupação com a educação do povo da região, tendo abrigado uma de suas primeiras escolas, fundada por Padre Inácio de Sousa Rolim, em 1929. A cidade é marcada pela realidade sertaneja, que se entende como a cultura da supervalorização de aspectos como o patriarcado e a exaltação dos valores masculinos, presentes na comunidade local e que tem esta formatação desde a colonização e povoamento do interior das capitanias hereditárias, durante a expansão da criação de gado, e que se estende e se enraíza na cultura escolar.

Em contraponto, abriga uma pujante discussão sobre esses temas, através de sociedade civil, a exemplo dos movimentos sociais locais, como a Marcha Mundial das Mulheres, da ONG Centro de Defesa das Mulheres Márcia Barbosa e do Grupo Amigas do Peito, que realizam, entre suas ações, passeatas e audiências públicas para alertar e discutir sobre a importância do respeito e combate à violência contra as mulheres e a necessidade de criação e melhoria de políticas públicas voltadas para as mesmas. Também por parte do poder público, através de políticas públicas municipais voltadas às mulheres, em especial no combate à violência doméstica, com a oferta de atendimento e acompanhamento especializado para as mulheres em situação de violência, realizado pelo CRAM.

Há também a oferta de cursos profissionalizantes, cotas em projetos sociais de financiamento para abertura do próprio negócio, realizados em parceria entre as Secretarias de Políticas Públicas, Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Econômico, e de Políticas Públicas para Mulheres, com cursos periódicos de costura, maquiagem, artesanato e

cabeleireira, com algumas vagas reservadas em especial às vítimas de violência doméstica, encaminhadas pela assistência social do CRAM.

Ao buscar mais informações sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das políticas municipais voltadas ao gênero e à diversidade, deparamo-nos com um projeto realizado pelo CRAM entre os anos de 2015 e 2016, intitulado “Projeto Retalhos da Vida”, que tinha como objetivo geral a promoção de uma educação que desconstruísse a mentalidade machista, sexista e patriarcal, por meio da realização de rodas de conversa com a comunidade escolar das instituições municipais de ensino, auxiliando na construção de uma cultura de paz. Tais considerações despertaram nosso interesse visto que, teoricamente, o projeto objetivava a promoção de uma Educação em Direitos Humanos na perspectiva de gênero na modalidade da educação não formal.

Com base nessas informações, durante a coleta de informações preliminares junto ao CRAM, foram indicadas três escolas municipais em que o projeto foi executado com sucesso, sendo elas: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Guimarães Coelho, e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio de Sousa Dias. Ao visitar as referidas instituições de ensino, e obtendo acesso ao Projeto Político Pedagógico de cada uma delas, foi possível traçar o perfil espacial e social de cada instituição.

A escola Costa e Silva conta com infraestrutura predial boa, porém suas salas de aula comportam uma quantidade de alunos superior à sua capacidade. Localiza-se no bairro Jardim Oásis, onde residem famílias de classe média, contudo, a maior parte do alunado pertence aos bairros adjacentes, Vila Nova I, Vila Nova II, Desembargador Boto, Cristo Rei, Santa Cecília e Júlio Pajeú, considerados de baixa renda, onde há grande incidência de violência, criminalidade e uso de entorpecentes. Recebe também alunos advindos da zona rural, mais especificamente da rodovia BR-230 e dos assentamentos Frei Damião, Santo Antônio, Santo Onofre e Angelim.

A escola Maria Guimarães Coelho conta com infraestrutura predial boa e salas adequadas à quantidade de alunos. Localiza-se no Bairro São Francisco, popularmente conhecido como “Asa Sul”, em que seu alunado é proveniente dos bairros São Francisco, Remédios e adjacências, que abrigam famílias de baixa renda, também com grande incidência de violência, criminalidade e uso de entorpecentes.

A escola Antônio de Sousa Dias conta com infraestrutura predial boa, porém, por se tratar de um imóvel residencial adaptado, os espaços são mal distribuídos, com salas fora da estrutura do prédio. Está localizada no Sítio Cocos, na zona rural do município, e, além dos

filhos dos moradores locais, alunos advindos dos sítios Arruído, Azevém, Bartolomeu, Baixio, Cachoeirinha, Cachoeira dos Cocos, Xique-xique, Terra Molhada, Riacho da Arara Cantinho, Santo Onofre, Bé, Cabeça da Onça, Guaribas, Riacho do Meio, Caiçara I, Caiçara II, Cocos de Cima, Cocos de Baixo, Cocos dos Ferreiras, e dos assentamentos Frei Beda, Rudado, Serrote Verde, e outros alunos que passaram a residir na zona urbana mas permanecem na referida escola.

Entendendo que, num primeiro momento, deveríamos recolher informações no sentido de conhecer a fundo o contexto social e político de criação destas políticas públicas, e em seguida constatar o resultado destas ações no sistema de ensino municipal, optamos por desenvolver a pesquisa no sentido de avaliar a efetividade dessa política na educação, por meio da busca de reflexos no ambiente escolar destas instituições, delimitando como amostra da pesquisa os movimentos sociais feministas e LGBT, os órgãos que tratam das políticas públicas de gênero e diversidade, e as três escolas municipais onde foi referida como exitosa a execução do projeto.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da primeira etapa se deu de acordo com critério da participação nos movimentos sociais e na construção e execução das políticas públicas voltadas ao gênero e a diversidade no município de Cajazeiras. Foram selecionados quatro movimentos sociais com atuação no âmbito do município de Cajazeiras: Centro de Defesa das Mulheres Márcia Barbosa (CDM M. B.), Marcha Mundial das Mulheres, Grupo Amigas do Peito, e o movimento LGBT de Cajazeiras. Nesse aspecto, foi escolhido um sujeito para cada movimento, que se dispôs a participar da pesquisa.

Junto ao poder público, foram elencados os seguintes órgãos do Poder Executivo que tem relação com a execução das políticas públicas voltadas ao gênero e à diversidade: Secretaria Municipal de Políticas Públicas, Secretaria Executiva de Políticas Públicas para Mulheres (SPPM), Centro de Referência de Atendimento às Mulheres em situação de Violência (CRAM), Gerência Municipal LGBT, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Direitos das Mulheres (CMDM), o Conselho Municipal de Direitos de LGBTs, e o Conselho Municipal de Educação (CME). Para cada órgão elencado foi escolhido um sujeito, com preferência para os que estivessem no comando do mesmo. Ainda com relação ao poder público, foi elencado o Poder Legislativo municipal, onde a escolha de sujeito se deu

pelo critério do envolvimento com a construção e aprovação das políticas públicas municipais voltadas ao gênero e à diversidade, com especial foco na aprovação do Plano Municipal de Educação.

Após a seleção dos sujeitos, verificou-se que, devido a mudanças na gestão do Poder Executivo, um dos sujeitos representante de movimentos sociais passou a ocupar o espaço de um dos sujeitos escolhidos enquanto representante da Secretaria Executiva de Políticas para Mulheres, assim, como um mesmo sujeito passou a ocupar assento em dois conselhos municipais, e por fim outro dos sujeitos representante de movimentos sociais integrou alguns órgãos que foram extintos ou desfeitos (Gerência Municipal LGBT e Conselho Municipal de Direitos de LGBTs). Nesse aspecto, e para dar maior credibilidade aos dados coletados, especialmente aos da execução do Projeto Retalhos da Vida, optamos por selecionar enquanto sujeitos os gestores da Secretaria Executiva de Políticas para Mulheres e do Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência que atuaram na gestão anterior.

Dessa forma, a configuração final desses sujeitos da pesquisa seguiu nesses moldes de representação: Centro de Defesa das Mulheres Márcia Barbosa/Secretaria Executiva de Políticas para Mulheres, movimento LGBT de Cajazeiras/Gerência Municipal LGBT/Conselho Municipal de Direitos de LGBTs, Conselho Municipal de Direitos das Mulheres/Conselho Municipal de Educação, Secretaria Executiva de Políticas para Mulheres (Gestor anterior) e Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (Gestor anterior). Por fim, o número total de sujeitos da primeira etapa da pesquisa foi de 13 sujeitos, especificados conforme a tabela 1:

Tabela 1 – Sujeitos da primeira etapa da pesquisa

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO						
QNT.	CÓDIGO	GÊNERO	F. ETÁRIA	ATUAÇÃO	OCUPAÇÃO	ÓRGÃO/ENTIDADE
01	LCCr[1]	F	30-45	Poder Público	Professora	CRAM
02	FCCr[2]	F	30-45	P. Púb./Mov. S.	Empresária	CRAM
03	FSPM[1]	F	45-65	Poder Público	Professora	SPPM
04	LSPM[2]	F	30-45	P. Púb./Mov. S.	Professora	SPPM/CDM M. B.
05	RSPP	F	30-45	Poder Público	Empresária	Sec. Pol. Públicas
06	JSDH	F	20-30	Poder Público	Assis. Social	Sec. Des. Humano
07	PSMS	F	45-65	Poder Público	Médica	Sec. Mun. de Saúde
08	TSME	F	30-45	Poder Público	Professora	Sec. Mun. de Educação
09	FCDM	F	30-45	P. Púb./Mov. S.	Professora	CMDM/CME
10	JVCM	M	30-45	Parlamentar	Artista	Câmara Municipal
11	SMMM	F	20-30	Mov. Social	Professora	Marcha Mun. das Mul.
12	AGAP	F	45-65	Mov. Social	Téc. de Enf. Ap.	Grupo Amigas do Peito
13	ALGB	Outro	20-30	Mov. Social	Prof./Artista	Mov./Ger./Con. LGBT

Fonte: Dados da pesquisa.

Resaltamos que, dos 13 sujeitos entrevistados, 04 também são professoras em atividade no sistema municipal de educação de Cajazeiras, o que contribui para uma melhor percepção do ambiente escolar sob a ótica dos educadores.

A escolha dos sujeitos da segunda etapa da pesquisa se deu pelo critério do recorte sobre a educação básica em idade regular, haja vista que a fundamentação teórica da pesquisa tem um foco especial na questão da educação de gênero e diversidade desde a infância, e a partir desse parâmetro excluímos os sujeitos que integram a educação de jovens e adultos.

Dentro da educação básica em idade regular, optamos por selecionar segundo um duplo critério temporal, escolhendo as salas dos últimos anos do ensino fundamental, tanto por serem as salas com alunos de mais idade, o que enriqueceria a pesquisa sob a ótica da violência gênero contra mulheres e LGBTs, como por serem as turmas com maior probabilidade de terem sido atingidos pelas ações do Projeto Retalhos da Vida durante seus anos de execução.

Após a escolha dos sujeitos, verificamos que as escolas Costa e Silva e Antônio de Sousa Dias tinham turmas de nono ano, a primeira com 43 alunos, sendo 18 mulheres e 25 homens, com idades entre 13 e 18 anos, e a segunda com 37 alunos, sendo 24 mulheres e 13 homens, com idades entre 13 e 21 anos.

Já a escola Maria Guimarães Coelho não contava uma turma de nono ano, o que fez com que optássemos pela turma do oitavo ano, imediatamente anterior à escolhida pelo critério metodológico, e contando com 08 alunos, sendo 04 mulheres e 04 homens, com idades entre 13 e 16 anos. Totalizamos, assim, o número de 88 sujeitos para esta segunda etapa da pesquisa.

Nesta segunda etapa, a pesquisa foi desenvolvida buscando observar o dia a dia dos sujeitos escolhidos dentro do ambiente escolar, de forma que as observações tiveram como causa e razão os alunos escolhidos.

Por esse motivo, professores e servidores, mesmo diante das interações em sala de aula, das vivências escolares e das rotinas e currículos adotados pela instituição não podem ser considerados enquanto sujeitos da pesquisa, haja vista o foco no acompanhamento dos alunos escolhidos, considerando os demais personagens e suas ações como mero reflexo do cotidiano dos sujeitos escolhidos.

Ao final das delimitações realizadas, o número total de sujeitos pesquisados foi de 101 indivíduos, 61 mulheres, 43 homens e 01 que se identifica como não binário.

4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: instrumentos, métodos e técnicas de análise

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), têm o viés da observação das relações entre o ambiente e os sujeitos, buscando o entendimento sobre a construção da realidade por intermédio de um olhar subjetivo, de forma que os dados coletados durante pesquisas são descritivos da realidade encontrada, retratando o maior número possível de elementos existentes no campo que compõe o universo da pesquisa, para proceder a interpretação dos fenômenos identificados e atribuir a eles uma valoração, analisando seus dados de forma indutiva, a fim de compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Uma característica da pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), é a impossibilidade de reproduzir seus resultados em ambientes controlados, nem poder reduzir seus dados de forma operacional, posto que, tratamos com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondente a um conteúdo subjetivo fruto de um aprofundamento sobre o estudo das relações, dos processos e dos fenômenos ali observados.

Fez-se uso do método do estudo de caso, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), consiste na coleta e análise de informações sobre determinado indivíduo, grupo ou comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, realizando um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, para então aplicá-los de forma prática para a solução de problemas sociais.

Diante disso, foram coletadas e analisadas as informações dos sujeitos da investigação, quais sejam os atores de movimentos sociais, os representantes dos poderes Executivo e Legislativo, assim como seus órgãos, no que concerne à atividade de formulação e execução das políticas públicas de gênero e diversidade no município, e os alunos do sistema municipal de ensino, em suas mais diversas interações dentro do ambiente escolar: entre si, com os pais, os professores ou ainda os servidores das escolas, com o intuito de discorrer sobre o tratamento dado ao debate de gênero no ambiente escolar, bem como o papel das políticas públicas de educação.

Foi utilizada como técnica de pesquisa a documentação indireta, por meio da pesquisa documental, que envolveu a coleta de informações sobre as políticas de gênero e diversidade no município de Cajazeiras, abrangendo a legislação existente, projetos e ofícios que remetem a estas políticas, assim como o Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas enquanto campo da pesquisa.

Em seguida foi feito uso da técnica da documentação direta, através de entrevistas não estruturadas, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), não exigem rigidez de roteiro, podendo o pesquisador explorar mais amplamente algumas questões, com liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção, em geral, com uso de perguntas abertas, de forma que as entrevistas foram realizadas com os 13 sujeitos descritos na primeira etapa de seleção dos sujeitos, abordando-os principalmente sobre sua participação frente aos movimentos sociais e na execução das políticas de gênero e diversidade do município, com especial foco na execução do Projeto Retalhos da Vida, deixando-os se expressarem e relatarem os dados de acordo com a memória e o ritmo de cada um, deixando a seu encargo o rumo da entrevista.

Situada como instrumento a entrevista não estruturada, não há um roteiro homogêneo aplicado a estas, o que resulta em uma entrevista única para cada sujeito pesquisado, de acordo com o aprofundamento sobre as informações por eles prestadas, bem como pela mescla de alguns sujeitos entre os movimentos sociais e a atuação da gestão municipal. Para que os dados das entrevistas fossem coletados com a maior precisão possível, o procedimento de coleta foi feito por meio da gravação do áudio, obrigatoriamente precedida da assinatura de Termo de Convencimento Livre e Esclarecido por parte de todos os entrevistados, autorizando a gravação por meio de aparelho gravador de voz, totalizando 09 horas, 58 minutos e 19 segundos de gravação. Tal instrumento e procedimento de coleta de dados não proporcionam riscos à saúde dos sujeitos da pesquisa, e como benefícios destacamos a correspondência fidedigna das informações por eles prestadas, assim obtendo o retrato mais fiel possível das políticas públicas de gênero e diversidade presentes no município.

Para a segunda etapa da pesquisa, fez-se uso da técnica da documentação direta, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), desenvolve-se a partir da interação entre pesquisador e membros das situações investigadas, tendo sido escolhida pela qualidade da flexibilidade metodológica que oferece, podendo ser adaptada aos mais diversos contextos e situações. Assim, partiu-se para o momento da observação participante, com a pesquisa *in loco* nas escolas delimitadas enquanto universo da pesquisa.

Para proceder ao levantamento de dados empíricos sobre a rotina escolar, a observação se deu junto aos sujeitos já delimitados na etapa de seleção, durante períodos de permanência dentro do ambiente escolar, tanto durante a aula quanto no período de intervalo, compreendendo salas de aula, corredores, pátios, não estando limitada a observação pura e simples, mas também conversando com os mesmos e interagindo durante os momentos de aula. Para documentar os dados obtidos durante a observação participante, foi escolhido como instrumento um diário de campo, cujo procedimento de coleta se deu diariamente, registrando

por meio de anotações em caneta todos os elementos observados e que tem relação com a avaliação dos resultados das políticas de educação de gênero desenvolvidas na escola, para posteriormente fazer uso dos resultados obtidos pela observação dos fatos no universo pesquisado na etapa da análise dos fenômenos ali presentes. Os momentos de observação se deram sempre no período entre as 13 horas e as 17 horas, horário oficial de Brasília, horário de aula dos sujeitos da pesquisa, bem como alternando entre os dias de observação entre uma escola e outra, contando com 18 dias letivos de pesquisa e 63 horas e 25 minutos de observação. Tal instrumento e procedimento de coleta de dados não proporcionam riscos à saúde dos sujeitos da pesquisa, e como benefícios destacamos o registro fiel dos acontecimentos e da rotina escolares, assim obtendo o retrato mais autêntico possível dos reflexos das políticas ali executadas.

Após coletados os dados das entrevistas e da observação participante, deu-se início ao momento de codificação e categorização dos dados. Para assegurar o rigor metodológico necessário e a credibilidade da interpretação e valoração dos dados, fez-se uso da técnica da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), consiste num conjunto de instrumentos metodológicos que se prestam a analisar diferentes fontes de conteúdo, mesclando o rigor da objetividade durante a coleta, codificação e categorização dos dados da pesquisa com a subjetividade e criatividade durante a eleição das categorias de análise e das interpretações dos dados. Ainda segundo a autora, a técnica da análise de conteúdo pode ser dividida em três fases distintas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Durante a etapa da pré-análise, as entrevistas contendo as falas dos sujeitos foram transcritas, de modo a proporcionar, junto às anotações do diário de campo, documentos, leis municipais e projetos pedagógicos de cada uma das escolas, uma leitura inicial dos dados coletados. Após a leitura flutuante, foram escolhidas as entrevistas e as observações para a realização da análise, fez-se também a formulação inicial das hipóteses e objetivos contidos nas entrevistas e nas observações, bem como a eleição de indicadores dos trechos que seriam trabalhados. Para a realização da pré-análise do material, fizemos uso de algumas regras essenciais, quais sejam: a leitura exaustiva do material, de forma a não excluir nenhum de seus elementos; a representatividade do material escolhido, frente às demais fontes; a homogeneidade do material, porquanto decidimos realizar a análise das entrevistas e das observações em separado; e a maior pertinência dos dados por terem sido estes coletados junto aos sujeitos da pesquisa.

Concluída a primeira etapa, passamos à etapa da exploração do material elegido, que consiste da construção das operações de codificação dos dados. Nesse sentido, dividimos as entrevistas e as observações do diário de campo em unidades de registro, formadas por parágrafos das falas dos entrevistados e pelo resumo dos acontecimentos registrados durante a observação.

A partir da divisão do material em unidades de registro com potencial semântico e de comparabilidade, identificamos em cada uma das unidades palavras e/ou trechos-chave que indicassem a relação com os objetivos da pesquisa, e que pudessem ser trabalhados de forma proveitosa durante a análise, de acordo com o referencial teórico escolhido, fazendo uma operação de recorte e agregação dos dados para uma primeira categorização. Em continuidade, realizamos a eleição das categorias inicias de análise dos trechos escolhidos.

Segundo Bardin (2011), o processo de formulação de categorias deve obedecer alguns princípios metodológicos básicos que orientam o analista durante a passagem dos dados em seu estado bruto para um conjunto organizado e sistêmico, para garantir a qualidade do material que será eleito para a análise: a **exclusão mútua** entre as categorias, correspondente à separação das unidades de registro que diferem umas das outras; a **homogeneidade** dentro das categorias elencadas, que consiste no agrupamento das unidades que se correlacionam; a **não distorção**, que se refere à pertinência da mensagem transmitida; a **fertilidade** do material escolhido, significando a riqueza de informações a serem extraídos durante a análise; e a **objetividade** do material, compreendendo a nitidez e os significados das unidades selecionadas.

Observados esses princípios, realizamos o agrupamento das unidades de registro de forma progressiva, em categorias iniciais, intermediárias e finais.

Para a análise das entrevistas, elegemos 20 categorias iniciais, dispostas conforme a tabela 2:

Tabela 2 – Categorias iniciais de análise das entrevistas

	CATEGORIAS INICIAIS
01	Histórico e atuação da Marcha Mundial das Mulheres
02	Histórico e atuação do Centro de Defesa das Mulheres Márcia Barbosa
03	Histórico e atuação do Grupo Amigas do Peito
04	Histórico e atuação do movimento LGBT
05	Histórico e atuação de outros movimentos sociais
06	Histórico e atuação do CRAM
07	Histórico e atuação da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres
08	Histórico e atuação da Secretaria de Políticas Públicas

(continuação)

	CATEGORIAS INICIAIS
09	Histórico e atuação da Secretaria de Desenvolvimento Humano
10	Histórico e atuação da Secretaria Municipal de Educação
11	Histórico e atuação da Secretaria Municipal de Saúde
12	Articulação entre secretarias
13	Articulação e execução do Projeto Retalhos da Vida
14	Histórico e atuação do Conselho Municipal de Direitos das Mulheres
15	Histórico e atuação do Conselho Municipal dos Direitos de LGBTs
16	Histórico e atuação do Conselho Municipal de Educação
17	Construção e aprovação do Plano Municipal de Educação
18	Identificação subjetiva dos sujeitos
19	Opiniões sobre a inclusão da educação de gênero e diversidade e no ensino básico
20	Opiniões sobre a Educação em Direitos Humanos

Fonte: O autor.

Após a eleição das categorias iniciais das entrevistas, estas foram agrupadas segundo conceitos norteadores comuns entre si, de onde emergiram 06 categorias intermediárias, dispostas na tabela 3.

O processo de agrupamento das categorias de 01 a 5 obedeceram ao critério da atuação organizada da sociedade para a construção de políticas públicas no campo do gênero e da diversidade, gerando a categoria intermediária 01.

O agrupamento das categorias de 6 a 8 teve como conceito a sua correlação enquanto instrumentos das políticas públicas destinadas às mulheres, gerando a categoria intermediária 02.

As categorias de 09 a 11 foram agrupadas segundo o critério de correlação de outros setores do poder público com as políticas para mulheres e LGBTs desenvolvidas no município, gerando a categoria intermediária número 03.

As categorias 12, 13 e 17 foram agrupadas segundo o conceito de atuação conjunta entre os vários setores responsáveis pela implementação das políticas para mulheres e para mulheres e LGBTs, inclusive na educação, desenvolvidas no município, dando origem à categoria intermediária número 04.

As categorias de 14 a 16 foram agrupadas pelo critério da atuação dos conselhos de direitos presentes no município com influência sobre as políticas de gênero, diversidade e educação, originando a categoria intermediária número 05.

Por fim, as categorias de 18 a 20 foram agrupadas segundo os conceitos apresentados pelos sujeitos para a inclusão do gênero e da diversidade na educação, dando gênese à categoria número 06.

Tabela 3 – Categorias intermediárias de análise das entrevistas

	CATEGORIAS INTERMÉDIÁRIAS
01	Sociedade civil e a pauta das mulheres e da diversidade
02	Histórico e atuação dos equipamentos de Políticas para as mulheres
03	Histórico e atuação de outros setores do poder público
04	Articulações na execução de Políticas Públicas para Mulheres e a Diversidade
05	Histórico e atuação dos conselhos ligados aos temas gênero educação
06	Perspectivas para inclusão do gênero e da diversidade na educação

Fonte: O autor.

Tendo realizado a eleição das categorias intermediárias, foi ainda possível agrupar as categorias de 02 a 05 de acordo com o conceito norteador da construção e execução das políticas públicas para mulheres e a diversidade no município, criando assim a categoria final número 02.

Finalizada a operação de eleição das categorias de análise, chegamos à composição das categorias finais, conforme descritas na tabela 4:

Tabela 4 – Categorias finais de análise das entrevistas

	CATEGORIAS FINAIS
01	Sociedade civil e a pauta das mulheres e da diversidade
02	Desenvolvimento das Políticas Públicas para Mulheres e a Diversidade em Cajazeiras
03	Perspectivas para inclusão do gênero e da diversidade na educação

Fonte: O autor.

Para a análise das observações registradas no diário de campo elegemos 05 categorias iniciais, conforme representado na tabela 5:

Tabela 5 – Categorias iniciais de análise das observações

	CATEGORIAS INICIAIS
01	Conteúdo sexual das falas e práticas dos sujeitos
02	Afirmação da masculinidade nas falas e práticas dos sujeitos
03	Práticas de assédio e homofobia na escola
04	Conhecimentos dos alunos sobre sexualidade
05	Práticas escolares na perspectiva do gênero e da diversidade

Fonte: O autor.

Durante o agrupamento das categorias iniciais em intermediárias, percebemos que há um conceito norteador maior que une todas essas categorias, trata-se da vivência escolar, que

se manifesta tanto nas relações entre os sujeitos quanto na relação entre a escola e o aluno, dando origem à uma única e final categoria de análise, qual seja “O gênero e a diversidade no cotidiano escolar”.

Após a categorização de todos os dados, como parte do comprometimento ético e para resguardar o sigilo sobre a identidade dos sujeitos, os nomes dos entrevistados foram omitidos, e em seu lugar foram criados códigos, para que o leitor possa saber a quem pertence cada fala, sem com isso poder identificar a identidade pessoal de cada um. Da mesma forma, os nomes de terceiros expostos no conteúdo da fala dos entrevistados, e que atuam, atuaram, ou tem alguma relação com o exercício de cargo ou função pública, ou ainda, que foram associados a alguma conduta negativa ou depreciativa de sua imagem, foram omitidos, e em seu lugar, colocadas suas iniciais de forma abreviada.

Também quanto às observações, os nomes das escolas pesquisadas foram substituídos aleatoriamente pelas letras “A”, “B”, e “C”, assim como os nomes de todos os sujeitos foram trocados por outros, de caráter fictício, com o intuito de preservar a imagem e impossibilitar sua identificação pessoal.

Ainda quanto às falas dos entrevistados, tendo em vista que foram estas proferidas dentro de um contexto semântico, e com o propósito de apresentar ao leitor uma análise de maior credibilidade científica e metodológica, optamos por apresentar a transcrição das falas selecionadas em sua totalidade, sem supressão de palavras, destacando em grifo os trechos selecionados para a análise, possibilitando uma compreensão ampla do sentido das falas e a rápida identificação dos trechos analisados.

Encerrada a segunda etapa, correspondente à exploração do material, passamos à terceira e última etapa, que compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação das unidades de registro agrupadas em cada categoria de análise. Nesse sentido, foi feita a captação dos conteúdos manifestos e latentes contidos nas falas e nas observações, apresentados no tópico seguinte deste capítulo.

4.4 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico discutiremos os resultados obtidos através das entrevistas e observações realizadas junto aos sujeitos da pesquisa. Conforme já dito no item anterior, as falas dos sujeitos foram organizadas em torno das 04 categorias temáticas escolhidas, as três primeiras referentes às falas dos entrevistados, e a última correspondente à observação do cotidiano escolar, e que agora passarão a ser descritas e analisadas.

4.4.1 Sociedade civil e a pauta das mulheres e da diversidade

Dentro desta categoria, foram selecionadas as falas dos sujeitos que contêm representações acerca do surgimento e das ações dos movimentos sociais de mulheres e LGBTs com atuação no município de Cajazeiras, além da sua importância para a criação das políticas públicas municipais a eles relacionados.

A história dos movimentos pelos direitos das mulheres na cidade de Cajazeiras se inicia da década de 1980, com a criação no Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja – NEMS, no âmbito do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus de Cajazeiras, posteriormente desmembrado desta autarquia para fazer parte da estrutura da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Nessa época, o Núcleo reunia tanto professoras da instituição quanto outras mulheres da cidade, realizando algumas intervenções nos espaços públicos e promovendo o estudo teórico sobre a mulher no contexto regional. Apesar do NEMS ainda existir oficialmente, encontra-se desativado.

Na década de 2000, houve uma renovação do movimento de mulheres na cidade, com a organização e fortalecimento do movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadores da educação do Estado da Paraíba, através da criação de um coletivo de gênero dentro da 9ª gerência regional do SINTEP, conforme foi apresentado na seguinte fala:

> **E dentro do SINTEP a gente trabalha a questão de gênero, nós temos uma secretaria, é, que faz essa discussão, né, tanto com os diretores e as diretoras da entidade como também com a base da categoria**, e eu fui eleita esse ano como coordenadora dessa Secretaria de Gênero e Etnia do SINTEP, a gente faz um trabalho interno porque a questão do machismo, do sexismo, ele está presente na direita, na esquerda, nas instituições todas, nas igrejas, nos partidos políticos, dentro dos sindicatos nas federações sindicais, nas centrais sindicais, o machismo está em todo lugar, parece ser uma coisa democrática, atinge a todos. E é aqui em Cajazeiras eu faço parte também, eu sou uma das coordenadoras, nós temos uma direção, é, colegiada, é, do Centro de Defesa das Mulheres Márcia Barbosa, que é uma entidade feminista, foi criada em 2006 pra gente fazer o combate à violência contra as mulheres no município de Cajazeiras, é uma ONG que funciona dentro do SINTEP, junto com o CDM Márcia Barbosa. Nós temos também o coletivo de relações de gênero da 9ª Regional do SINTEP, porque nós somos catorze regionais, e nós estamos instalando nessas regionais todos os coletivos, é um trabalho em construção, que demanda muito tempo, mas é importante, pra gente discutir com a categoria, como a gente trabalhar também nas escolas a questão de gênero e educação**. Não é fácil porque nem todos da categoria concebem essa discussão, mas é um trabalho, é, necessário de ser feito, no espaço sindical. E o Márcia Barbosa é uma ONG que surgiu dessas ideias também do SINTEP, foi lá que nós aprendemos um pouco sobre**

> **isso**, e como havia um caso muito grave em Cajazeiras, de violência, de uma jovem que foi assassinada, é, pelo deputado Aércio Pereira, e se passaram nove anos sem o deputado ir pra julgamento, então, e várias discussões no dia 08 de março de 2006, no SINTEP, **nós fizemos umas oficinas, e dessas oficinas saiu de que a gente precisava criar uma organização que fizesse esse combate à violência contra as mulheres no município de Cajazeiras**. E nós fizemos, e nós criamos, né, de forma democrática, nós temos mais de 30 associadas, **o centro Márcia Barbosa tem parcerias com outras entidades, não é, como a Marcha Mundial de Mulheres, como o próprio coletivo, o Grupo Maria Esperança** que você estava fazendo referência, que é um grupo que, é, trabalha com as meninas, com as adolescentes, que foi criada pela companheira Mercês Holanda. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Ainda de acordo com o trecho apresentado, percebe-se que esta nova fase do movimento de mulheres é marcada pelas influências do movimento sindical e de educadores, daí se justifica a composição majoritária de educadoras em sua composição, demonstrando a razão pela qual tão presente se fez a autoformação do movimento, por meio da discussão e estudo sobre a condição da mulher na sociedade, a opressão e as violências que lhes são até infligidas. O que surge como uma forma de enfrentar o machismo dentro da categoria sindical, demonstra um retorno aos primórdios dos movimentos feministas modernos, quando foi necessário que as mulheres protagonizassem suas próprias lutas, visto que os movimentos de esquerda não o faziam.

Nesse sentido, o movimento de mulheres toma forma a partir da concepção de que é preciso aprender para lutar e que é preciso lutar para conquistar, numa mescla entre a ânsia acadêmica do educador pelo conhecimento e a vontade do trabalhador de lutar pela transformação social e com o companheirismo de outros movimentos de luta. Tudo isso culminou na criação, em 2006, de uma entidade organizada, o Centro de Defesa das Mulheres – CDM Márcia Barbosa, evocando o nome de uma cajazeirense vítima da violência doméstica para iniciar a luta pelo fim da violência contra as mulheres, a responsabilização dos agressores e a criação de políticas públicas municipais de promoção da cidadania das mulheres.

A atuação do CDM Márcia Barbosa passa, então, a ser marca presente no município, com manifestações nas ruas, nas câmaras, em fóruns populares, lutando para que as mulheres tivessem o reconhecimento da sua importância por parte do poder público, exercendo pressão para que houvesse mais efetividade na prestação dos serviços públicos a elas direcionados, conforme percebemos nas seguintes falas:

> Então, **é uma ONG que combate a violência contra as mulheres no município de Cajazeiras, que faz um trabalho de conscientização sobre gênero e, é, formação, né, das, das companheiras mulheres nesse**

> **sentido, e também a gente faz uma publicação assim, nas emissoras de rádio sobre a entidade**, né, os objetivos dela, é, fazer com que as mulheres o tenha como um instrumento de defesa, de acolhimento, né, e de combate à violência, **a gente trabalha também a questão da saúde das mulheres, as reivindicações de políticas públicas para essas mulheres**, tanto no âmbito municipal, como estadual e federal. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

> Uma das nossas grandes lutas é por uma casa abrigo aqui no sertão da Paraíba, porque o maior problema que a gente, a gente tem também, aliás, são vários problemas, é que as mulheres que são vítimas, e elas fazem as denúncias, elas não têm para onde irem, porque o Centro Márcia Barbosa não tem condições de acolher, assim, por um período emergencial, não temos, então seria necessário uma casa abrigo. **Então isso aí é uma luta nossa, uma das nossas outras lutas de reivindicação é de uma DEAM, né, de uma delegacia das mulheres, como manda suas normas técnicas, porque pelas normas técnicas teria que ter sala de acolhimento, teria que ter psicólogo, teria que ter assistente social, teria que ter advogado, quer dizer, nós não temos nada disso na DEAM de Cajazeiras**, a DEAM de Cajazeiras lamentavelmente é apenas um cubículo, com uma delegada e uma escrivã. Então essa é uma luta que vem desde 2006, quando a gente fundou o Centro Márcia Barbosa. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

> Como a gente conseguiu essas políticas públicas, **então a atuação do Centro ela é fundamental, porque ela orienta as mulheres a procurarem não só a delegacia das mulheres, mas também o CRAM e a Secretaria das Mulheres**, de uma certa forma a gente forma uma rede, embora que minúscula, mas que a gente faz esses encaminhamento, e que é fundamental pra que a gente salve vidas. Então, **ela é uma ONG, é uma entidade da sociedade civil e eu acho importante porque o Centro, ele é independente politicamente de grupos políticos, de partidos políticos de tendências políticas, ele tem sua autonomia e age com muita liberdade**, tá certo? (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Percebe-se pelo conteúdo das falas apresentadas que o CDM não só se dispõe a lutar por políticas públicas, mas também realiza um trabalho de formação, de trabalhar junto às mulheres em situação de violência, fornecendo apoio, informações sobre seus direitos, o que denota que, mais do que ativismo, o Centro também realiza uma função social, de dar apoio e viabilizar o direito dessas mulheres, seja diretamente, ao assisti-las, ou de forma indireta, articulando os setores da segurança, da assistência e da saúde, bem como denunciado a negligência do poder público, graças à independência política que possui.

É, portanto, visível que o CDM tem em seu cerne a questão de luta ativa pelos direitos das mulheres, e para tanto se alia a outros movimentos, seja no ativismo ou na formação política, conforme é possível aferir na seguinte fala:

> O Centro também faz parte dessa rede, o Centro Márcia Barbosa faz parte do Conselho Municipal das Mulheres, **o Centro está sempre junto pra que essas políticas elas sejam implantadas de forma correta, de forma**

> **consciente, e também para a gente fortalecer a luta das mulheres no município de Cajazeiras**. Temos inúmeros parceiros, né, nós somos parceiros da Marcha Mundial de Mulheres, que em Cajazeiras tem um núcleo aqui na UFCG, não é, somos parceiros de outros sindicatos, do SIMFUNC, do SINTEP, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, da CPT, da CAASP, **porque eu acho incrível é que esses setores também, CCASP, CPT, eles também trabalham gênero com as mulheres assentadas, então o nosso foco está justamente aí, né, nas nossas, nas mesmas bandeiras de luta, que é uma outra formação mental das pessoas em relação a gênero, pra que a gente possa construir uma sociedade não machista, não discriminatória, não preconceituosa**, eu acredito muito nisso, eu sei que a gente faz uma luta ferrenha no combate à violência e à impunidade, mas eu acredito também que é possível a gente construir uma sociedade aonde homens e mulheres possam ter direitos e deveres iguais e isso só é possível com esse trabalho que a gente realiza em nosso cotidiano, não é você fazer uma fala uma vez na vida não, é a gente fazer isso cotidianamente. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Conforme fica demonstrado, os movimentos de mulheres em Cajazeiras compartilham dessa gênese dos movimentos sociais de luta pelo trabalho e pela terra, representando o intercruzamento do machismo e da luta por igualdade entre os gêneros nas diversas entidades de trabalhadores. Outro ponto importante é a educação popular que estes movimentos sindicais proporcionam, com a formação política e de gênero, que, além de fortalecer o movimento de mulheres, cria estreitos laços com os demais movimentos de lutas por direitos, apontando que a luta por uma sociedade mais justa também passa pela dignidade e respeito para com as mulheres.

Por essa busca conjunta pela implementação de políticas para mulheres, é que afirmamos ser dos movimentos sociais o impulso de partida para a criação das políticas de mulheres no município de Cajazeiras, visto que se trata de uma luta histórica e que principia com o combate à violência doméstica, como se entende no fala seguinte:

> Então a nossa luta é essa, **a nossa história é essa, nós temos todo um passado de luta, do movimento feminista de Cajazeiras, as políticas públicas que nós temos em Cajazeiras, é, foram e são frutos dessa luta, por isso que tem essas características, não é, de trabalhar assim, é, no ambiente dessas políticas a questão de gênero e o enfrentamento à violência contra as mulheres**, e aí eu não vou dizer aqui "foi apenas L. P.", não, foram todas as companheiras que compõem o Centro de Defesa das Mulheres Márcia Barbosa, e entre essas companheiras está a companheira Maria de Fátima Cartaxo, que nos ajudou, não é, que contribuiu, que deu sua grande contribuição no movimento feminista de Cajazeiras. E em 2009 nós tivemos uma discussão bastante séria dentro do PT, de que era necessário de a gente criar essas políticas públicas, e aí nós recorremos a um, a um, ao prefeito, né, que vinha com característica de fazer o governo democrático e popular, **e nós intervimos nisso, fizemos inúmeras audiências, fizemos com que o grupo político que estava no poder, ele concebesse que era**

> **necessário a gente ter esses organismos de combate à violência contra as mulheres em Cajazeiras, em virtude da gente sentir que aqui tem um nível alto de violência contra as mulheres**. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Fica representada nesta fala toda a confluência de esforços que o movimento de mulheres, encabeçado pelo CDM Márcia Barbosa, empreendeu para que houvesse um compromisso político com as demandas do movimento. E é a partir dessa pressão que o poder público passa a tornar concretos os discursos da agenda de políticas para mulheres, através da criação dos instrumentos de políticas públicas no município.

Outra importante organização dentro do movimento de mulheres é o Núcleo Fátima Cartaxo da Marcha Mundial de Mulheres, fundado em 2012, e que também guarda relações estreitas com o campo da educação e do sindicalismo, como se percebe diante das seguintes falas:

> Aí Elsa é daqui mesmo, ela foi pra ação em Campinas a partir da participação que ela tinha num grupo, numa ONG, que trabalhava com direitos das mulheres e tal, e Ana Carolina é médica, foi pra ação internacional também, como equipe da saúde, inclusive por essa relação dela com a saúde. **Aí a Carol veio trabalhar aqui na instituição, no CFP também, aí começou a fazer os movimentos relacionados à discussão sobre o direito da mulher, sobre gênero, sobre feminismo, e, a partir de conhecidas em comum, elas descobriram, uma que a outra tinha ido a essa ação, e se encontraram, e começaram a gestar essa ideia de fazer um núcleo da marcha aqui, isso foi mais ou menos 2011 pra 2012, tanto que em 2012 começa a aglutinar pessoas em torno dessa ideia, mulheres em torno dessa ideia, e a gente conseguiu fazer oficialmente o surgimento do núcleo da marcha em 2012 já**, a gente já tinha um núcleo da marcha aqui, integrando essas duas e mais várias outras, eu, e mais várias outras pessoas, a Fátima Cartaxo, que recebe hoje o nome, faleceu né, mas que recebe hoje o nome do núcleo. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

> **Ela desde o começo da ideia de fazer o núcleo da Marcha que ela participou das discussões. É uma sindicalista de luta, é uma feminista, ela faz parte dessa história, muito interessante, até muito singular, da luta das mulheres aqui no sertão paraibano, é, trabalhava com educação, né, acolhia as mulheres vítimas de violência, participava desses processos, chegou a se inserir na gestão municipal, sempre com esse caráter, sempre nesse sentido, de participar de espaços em que ela garantisse os direitos das mulheres**, então ela chegou a coordenar o CRAM, que é o centro de referencia a atendimento da mulher. É, então a gente, com o falecimento dela a gente ficou muito baqueada, todas nós, porque ela tinha uma relação próxima, né, ela fazia parte do núcleo, e aí a gente decidiu fazer essa homenagem, tanto no sentido de agradecer tudo que ela fez, mas também no sentido de se inspirar, inspirar todas que entrassem no núcleo, que conhecessem a história da Fátima, **por ter sido essa mulher que se inseriu em diferentes espaços, né, tanto do feminismo, na educação, no sindicalismo, em todos eles tendo a mesma postura de, é,**

> **afeto, de luta, de ética**, então, por isso Fátima Cartaxo. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

Observa-se que a influência da educação no núcleo da Marcha Mundial de Mulheres provém em boa parte de duas de suas primeiras integrantes, uma professora universitária e outra do ensino básico, assim como do terreno em que se desenvolveu, o Centro de Formação de Professores – CFP/UFCG e o movimento sindical, sendo a própria Fátima Cartaxo uma das integrantes do CDM Márcia Barbosa.

Tais características justificam em parte a formatação atual da Marcha Mundial das Mulheres em Cajazeiras, composta por professoras da UFCG, professoras de ensino básico, algumas egressas da própria instituição, e alunas do campus, e, assim como o CDM, trabalhando tanto a intervenção social direta e o ativismo, como a formação política e de gênero, conforme se percebe na seguinte fala.

> A Marcha é um movimento social, **então ela trabalha com a tentativa de denunciar os casos de violência, de prestar apoio às mulheres, de tentar formar uma consciência em torno dessa necessidade da gente viver num mundo sem capitalismo**, esse é um critério, questão fundamental da Marcha, ela é contra o capitalismo por acreditar que é um regime que impõe a pobreza a milhões de pessoas no mundo, entre eles muitas mulheres, né, **e também participa das ações, participa das formulações de políticas, é, incide também na questão de projetos mesmo, de desenvolver ações diretas com a comunidade**, por exemplo, hoje eu sou coordenadora de um projeto de extensão, a partir do meu lugar de professora, **que eu trabalho com um grupo de mulheres, que tem ligação também com o CDM, que é o Centro de Defesa Márcia Barbosa, e, também a gente associa com a Marcha**. Então, às vezes, tem ações que gente faz junto com o projeto, é, encontros e, enfim, interações que acabam associando o projeto e a atuação da Marcha, que a gente tenta sempre colar as coisas e não ficar muito separado. **Mas ela tem essa função de trazer a denúncia, de construir consciência política, de achar, de atuar nas formulações de políticas. Não tanto a ação de uma ONG, tipo, ela não tem uma sede, ela não tem horário de funcionamento, ela não tem uma lista de integrantes, então é, um fluxo relativamente, é, variável**, né, as vezes se formam as meninas no fim do ano aí entram novas meninas na Marcha, e assim por diante, não tem uma estrutura, então, é, fixa, mas a gente atua como núcleo, né, coordenando ações dentro do núcleo, planejando, a gente tenta fazer um planejamento no início do ano, sobre o que a gente vai fazer ao longo do ano, firmando parcerias, tanto com órgãos governamentais, quanto com ONG, como o próprio CDM, e assim por diante. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

Em conformidade com o exposto, diferente do CDM Márcia Barbosa, a Marcha Mundial das Mulheres, enquanto nova atriz dentro dos movimentos de mulheres de Cajazeiras, da década de 2010, não está organizada enquanto instituição formal. Apresenta-se, portanto, como um conjunto fluido, não constrangido à burocracia legal ou limitações

econômicas, o que, de certa forma, justifica o sucesso de sua atuação enquanto denunciante das violências praticadas contra mulheres e de pressão popular sobre o poder público, atuando em conjunto com os demais movimentos.

Muito embora seja radicalmente positiva a ideia de que cada mulher seja por si uma representação viva da Marcha Mundial, isto não significa necessariamente que não hajam empecilhos à sua atuação no campo da construção e efetivação das políticas para mulheres no contexto municipal, conforme observamos na seguinte fala:

> No que se refere à secretária, especificamente a secretária e o CRAM, né, ah, tem uma época que necessariamente nós estamos tentando articular ações conjuntas, que são as datas do oito de março e dos dezesseis dias de ativismo, tradicionalmente a gente tem buscado fazer ações conjuntas. **Nem sempre são possíveis, nem sempre dão certo, em razão das questões políticas que estão no meio da história, quando você trabalha com órgão governamental**, mas a gente muitas vezes já desenvolveu, tanto atos públicos, quanto eventos acadêmicos, quanto eventos abertos ao público que frequenta a secretária e que é atendido dentro da secretária, né, as mulheres, as famílias, a gente já fez varias coisas em conjunto. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

Percebe-se que, quando não é interessante ao poder público, seja qual for o grupo político que esteja no comando da administração, há dificuldade ou mesmo exclusão da Marcha Mundial durante a formação da agenda de políticas para mulheres e na execução de atividades ou projetos realizados pelo município. Longe de afirmar que uma estrutura oficializada possibilite maior facilidade de ingresso na gestão pública, o que percebemos é que há um peso diferenciado para o poder público quando se trata de reivindicações por parte de entidades juridicamente formalizadas.

Exemplo disso é a atuação de outro movimento de mulheres, o Grupo Amigas do Peito, criado em 2006, no município, e que serve como suporte às mulheres que têm ou tiveram câncer de mama, conforme exposto nas falas a seguir:

> É como eu já disse, né, o grupo é importante pras mulheres mastectomizadas, porque quando a gente se reúne é, **a gente tem uma roda de conversa, todo mundo conta sua história, né, como está passando, a gente faz um, a terapia, né, aí, é, vamos, uma consegue uma coisa pra outra, que tá com dificuldade**, e a gente tá indo com esse grupo muito bem, graças a Deus. (AGAP, entrevista concedida ao autor)

> **A gente participa das reuniões, da programação do outubro rosa, aqui em Cajazeiras tem muitas programações, no poder público, aí a gente recebe o convite, a gente participa, de rodas de conversa, de caminhada, de manifesto na rua**, né, a prefeitura já fez em anos anteriores aquelas

> passeatas na rua, né, com os panfletos, a gente mostrando às mulheres que o câncer de mama não é nada demais, é só você se cuidar, você tem que fazer a prevenção todos os anos, e, detectando o nódulo, faz a cirurgia e fica bem, fica ótima. (AGAP, entrevista concedida ao autor)

Estas falas são representativas da maior importância que é dada por parte do poder público quando se trata de uma instituição formal. A atuação do Grupo Amigas do Peito, além de promover o apoio e a solidariedade entre as mulheres, também serve de espaço de luta pelos direitos da saúde das mulheres, em especial as acometidas pelo câncer de mama, participando ativamente das programações propostas pela gestão municipal para este público.

Noutro ponto de vista, podemos cogitar que essa maior abertura possa ser fruto do próprio valor simbólico que a mama ocupa na sociedade, enquanto sinônimo de feminilidade, sensualidade, maternidade e de pertencimento ao gênero feminino, o que pode significar que, a preferência dada ao Grupo Amigas do Peito, sem desmerecer o seu importante trabalho de cunho social, é reflexo da heteronormatividade difundida através das instituições.

Convém também destacar o papel de luta desse movimento em particular na questão da saúde da mulher, enquanto também denuncia a falta de estrutura do poder público e exige a prestação dos serviços de saúde para as mulheres que não tem condições econômicas de acesso no setor privado, conforme se verifica nesta fala:

> Por sinal, a gente tá fazendo, elaborando um ofício, pra ir falar com o prefeito, pra ver se agiliza na parte de fazer a mamografia, né, **quando a gente precisa, que a gente precisa fazer de seis em seis meses, outras pessoas de ano em ano, e a gente tá reivindicando do poder público pra ver se, se há agilidade nos exames, porque é muito difícil aqui em Cajazeiras, a gente fazer esse exame aqui, porque não temos o, o aparelho mamógrafo, né, melhor dizendo, o poder público tem um só que não tá funcionando, aí então é mesmo que não ter**. Quando eu preciso fazer eu vou fazer em Sousa, as outras minhas amigas muitas vão pra João Pessoa, passar no médico, e lá mesmo elas fazer o exame, porque aqui em Cajazeiras não, até agora não teve condições, mas **a gente vai falar com o prefeito, estamos elaborando um ofício, e vamos falar com ele agora este mês, e vamos ver o que ele vai ter pra gente**. (AGAP, entrevista concedida ao autor)

Analisando as informações contidas nesta fala, percebe-se como um dos fundamentos principais da atuação deste movimento é a solidariedade, a ajuda mútua e desinteressada, em que mulheres de condições econômicas diversas e diferentes níveis de instrução se colocam lado a lado para lutar pelo direito de todas, independentemente da possibilidade de acesso a esses serviços com recursos próprios.

Diante dessa solidariedade e do companheirismo para com as demandas das mulheres, é que se vislumbra a importância dos movimentos de mulheres em Cajazeiras, tanto na autoformação política e de gênero, quanto no ativismo político e na luta por acesso a políticas públicas de justiça, segurança e saúde.

Todavia, compete expor que a luta pelo fim do machismo e da opressão baseada no gênero é protagonizada, em conjunto com os movimentos de mulheres, pelo movimento LGBT local.

O movimento LGBT em Cajazeiras teve início na década de 1990, como uma tentativa de expandir as atividades do Movimento do Espírito Lilás – MEL, criado em 1992, no sertão paraibano, muito embora não tenha tido expressividade nesse momento. Ainda nos anos 90, há o surgimento da Associação pela Luta e União dos Homossexuais, sucedida, nos anos 2000, pela Associação do Orgulho Gay, que, mais tarde, passaria a se chamar Associação do Orgulho GLBT. Tais assertivas são corroboradas pelas informações expostas na seguinte fala:

> Porque ele não é um movimento tão novo, na verdade, como em muitas cidades do Brasil, ele é um movimento, assim, na verdade o movimento no Brasil em si ele começa na década de 70, mas, principalmente nos municípios menores como Cajazeiras, né, Paraíba, muita gente imagina que ele já vem mais tarde assim, **mas em Cajazeiras ele começa na década de 90, com a associação do orgulho, se chamava, o primeiro movimento daqui chamava Orgulho, que era Associação pela Luta e União dos Homossexuais, que é da década de 90, e já no começo dos anos 2000, quando há o fim do Orgulho, quando o Orgulho para de atuar, surge uma nova associação, que é a Associação do Orgulho LGBT, que na época se chamava Orgulho Gay, né, aí depois eles alteraram o nome pra sendo orgulho LGBT**. Quando a minha geração, digamos assim, entra nesse ativismo dentro da cidade, a gente se junta com pessoas que já faziam parte desses outros movimentos, e a gente se identifica nessa digamos, terceira etapa do movimento LGBT em Cajazeiras, como movimento LGBT de Cajazeiras, **compreendendo que nem era uma associação, nem era um coletivo, compreendendo também que não era apenas uma articulação política, mas um movimento que tinha um cunho mais popular, um cunho mais de formação política mesmo**, um movimento que tentasse englobar todas as letras, assim, né, todas as identidades, todas as formas de expressão mesmo, como cada um se identificava, e a gente nasce em 2013, inclusive depois, inclusive paralelo àquele contexto das manifestações de junho de 2013, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Conforme se nota, o surgimento do movimento LGBT na cidade de Cajazeiras por meio de associações representa o reflexo da expansão das entidades de luta pelos direitos de LGBTs no cenário nacional, durante as décadas de 1990 e 2000, com a criação, por exemplo, de entidades como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, e

Transexuais – ABGLT e o Grupo Gay da Bahia – GGB. Mais à frente, tem-se a transição da figura da associação para a do movimento social de cunho popular e político.

Tal mudança pode ser justificada pela necessidade dos próprios LGBTs de buscarem mais direitos, numa época em que pouco se falava de políticas públicas para esta população, conforme se expõe nas falas a seguir:

> Quando eu cheguei em Cajazeiras já tinha o MELICA, que veio do MEL, de João Pessoa, o MEL trouxe um braço pra Cajazeiras. Tentaram organizar uma parada em Cajazeiras, que disse que deu uma furada, foi muito fraca no sentido, e aí o movimento, aí quando eu voltei, aquela história que eu voltei, fui trabalhar de assessor do deputado, aí a gente retomou o movimento LGBT em Cajazeiras, eu, Joyce Montinelly, Delânio, Ricardo Lacerda, Lisiane, Tânia, Gil. Então, foi um grupo, lésbicas e gays se juntaram pra retomar o movimento, fizemos, aí nós começamos a militância. Aí nós criamos o movimento LGBT de Cajazerias, não era nem LGBT, era movimento GLBT, lembra que era GLBT? Aí, inclusive, **aí a gente fundou a ONG, que é Associação LGBT de Cajazeiras, Associação do Orgulho LGBT de Cajazeiras, primeiro nós fundamos a associação e depois nós fomos para o movimento. Aí nós achamos muito mais interessante o movimento, nós até abandonamos um pouco a ONG pra cuidar um pouco o movimento, aqui nós vamos precisar lutar mais por direitos. Como a ONG tava mais nessa questão de executar projetos essas coisas, a gente esquecia da militância, de lutar por direitos, então a gente foi pro movimento**. E aí esse movimento retomou com muita força, acho que 2006, uma coisa assim, foi por, acho que 2006. E aí a gente fez essa militância, foi forte pra cima, aí quando eu fui pra secretária, tudo isso então, a gente fez muita lutas, muitas lutas pro movimento LGBT em Cajazeiras. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Porque o movimento de Cajazeiras já tem bastante tempo, tempo LGBT. Aí a gente criou uma associação do orgulho LGBT em Cajazeiras, nós temos uma associação e temos o movimento. A associação é uma que coisa, que é uma ONG, e temos o, coisa. A ONG, quero dizer que a ONG está desativada, nós estamos tentando agora retomar a ONG, que ela tá desativada, ela fez um trabalho bonito, mas, totalmente desativada, a gente precisa até chamar uma, sócios, pra formar a diretoria de novo, **a ONG está totalmente desativada, e o movimento LGBT, aí o movimento LGBT tem muito, uma ascensão muito forte, por lutas,** né. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

O movimento LGBT de Cajazeiras, passa, então, a atuar no enfrentamento ao machismo e à homofobia nas instituições, em especial na mídia local, buscando inserir na agenda política as reivindicações por mais direitos e pela promoção da cidadania LGBT, além de promover a formação política e teórica dentro do próprio movimento, conforme atestam as seguintes falas:

> **A gente enfrentou a imprensa, por acaso tinha uma, uns chavões, umas coisas nas rádios que nos denegria, nossa imagem, "só pode ser gay", "ah, 'não sei o' que gay".** Aí a gente foi, fizemos um trabalho educativo, a gente não partiu pra justiça não, a gente se reuniu com os diretores de rádio, e disse "olha a gente vai dar um tempo pra vocês tirar essas vinhetas do ar", **o movimento fez isso, aí conseguimos tirar todas essas vinhetas do ar, entendeu, todas essas vinhetas do ar, vinhetas que nos denegria, entendeu, isso foi, nós compramos uma briga com a imprensa, com locutores preconceituosos, alguns até homofóbicos, entendeu, que nos detesta, que nos tem ódio, então foi uma briga com a impressa que nós compramos**. O movimento de Cajazeiras foi forte porque nós fomos, comparando a imprensa com quem, com um quarto poder, com um quarto poder, que é a imprensa. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Então a gente sempre diz "vamos trabalhar a formação", **aí a gente fez vários seminários de formação, trouxemos gente de fora, promotores, juízes, psicólogos, advogados,** né, eu lembro que a gente trouxe um advogado muito bom, que eu não lembro o nome dele agora, pra fazer uma palestra sobre a questão, até da questão dos direitos mesmo, em relação a isso, e médicos, né, pra falar da questão, **nada da questão de DST-AIDS, mas como as transexuais deve ser, ter uma saúde especial, porque uma coisa é atender um homem, uma coisa é atender eu como gay, uma coisa é atender a transexual, mesmo ela tendo um pênis, mas e os hormônios que ela toma, e como é que tá esse organismo dela. Então a gente foi pra esse lado na saúde, direitos iguais**, da saúde pra todos, SUS né, direito universal, mas não pra, é, "ah, uma palestra só pra DST-AIDS", jamais. Então o movimento foi o mais basicamente muito interessante nesse sentido, tá desativado, o movimento precisa retomar. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Então, a gente fez isso, **aí começamos a militância, organizamos seminários de formações, o movimento, aí a gente trouxe o seminário de formações, nós trouxemos juízes, pra fazer palestras sobre Direitos Humanos, sobre os direitos LGBTs, transgêneros**, tudo isso, os LGBTs, Direitos Humanos, né. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

Lançando um olhar mais profundo sobre essas formações, percebe-se este momento em particular como de crucial importância na formatação do movimento LGBT de Cajazeiras, visto que são representativas de um momento em que a população LGBT de Cajazeiras teve acesso livre e gratuito a informações sobre sexualidade, saúde e direitos. A relevância de se promover esse momento educativo reside justamente na desconstrução de estereótipos e na emancipação crítica e empoderamento de direitos, fatores essenciais para a luta e o desenvolvimento das políticas de direitos humanos, tal como acontecia no cenário nacional, com a realização da I Conferência Nacional LGBT (2008) e a criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009).

Mais simbólico ainda é o fato de que, assim como as políticas nacionais para LGBTs sofrem uma severa derrocada no fim dos anos 2000, o movimento LGBT de Cajazeiras

também passa a sofrer com a estagnação de suas ações, retomando a força no contexto das manifestações nacionais de 2013, conforme se constata no conteúdo das falas subsequentes:

> E aí, a partir dessa minha formação política, que eu fui tendo, desde a adolescência, **eu fui percebendo que era necessário sim se organizar enquanto homossexual pra que a gente conseguisse conseguir algumas coisas que não são garantidas sem, infelizmente sem luta**, né. Aí, naquele contexto de manifestações de junho de 2013, a gente tava ainda mais focado ainda em formação política, justamente por causa do contexto que o país tava passando, **algumas pessoas das outras associações, que já houveram na cidade, como eu já falei, elas resolveram se juntar,e a minha galera agregou, a minha geração, na verdade, agregou a eles e a gente pensou em fundar um movimento, que aí foi onde surgiu o movimento LGBT de Cajazeiras**, e aí a gente entrou, e logo em seguida a gente partiu pra formação política, procuramos pessoas que já tinham experiência nisso, inclusive, assim, pra conversar, pra dar esse apoio, a gente foi se dividindo, **cada um ia buscando formação onde podia, como podia também, e eu acho que, na verdade, o movimento LGBT, ele começa mesmo por causa disso assim, de formação política, assim**, eu acho que todas começaram a ser, chega num momento da sua vida que você começa a perceber que você é 'descanteado', de que você é excluído, não necessariamente aquela violência macabra que a gente vê assim nas mídias, mas violências sutis, que você só percebe quando você mesmo dá a cara a tapa, assim, né, e a gente foi percebendo que era realmente necessário se organizar enquanto movimento, se não a gente seria engolido, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> E 2013, 2014, 2015, a gente, **a nossa maior atuação foi no sentido, primeiro, de formação política, que a gente identificou logo de cara, que nem nós nem o restante da população tinha, principalmente as homossexuais e os homossexuais da cidade**, e segundo plano tentar diálogos com as instituições, que eu acho que esse na verdade foi o nosso grande, fora a formação política, pras pessoas do movimento LGBT, eu acho que **o nosso segundo grande ganho enquanto movimento, enquanto a gente tava mais forte, atuando, foi a questão de conseguir criar uma rede de diálogos na cidade, assim, foi um momento que a gente dialogou bastante com delegacias, com fórum, com ministério público, com escolas, com instituições a nível governamental, tanto do município como do estado, e isso eu acho que facilitou bastante algumas coisas que nós estamos tentando fazer hoje, assim, como a efetivação de políticas públicas**, né, assim, eu acho que esses diálogos essas formações foram muito importantes, lembrando que não foram tão fáceis ou naturais assim, né, foi todo um esforço, uma forma de fazer isso, assim, inclusive, na época, muito desgastante, porque quem tava à frente se expunha muito. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Nesse momento, observa-se o ingresso de uma nova geração de ativistas, que, junto aos integrantes das duas décadas do movimento LGBT, trazem à baila a responsabilidade do poder público em criar políticas de proteção e promoção dos LGBTs no município de Cajazeiras, formando redes de diálogo com as instituições no campo da justiça, segurança, educação e outras áreas.

Mais uma vez, cabe destacar o papel das formações na forma como o movimento foi construído. A presença da formação política e teórica como elemento constante na atuação do movimento enquanto entidade livre de rótulos pressupõe que, se há uma característica marcante, tanto nos movimentos de mulheres quanto no movimento LGBT, é a busca pela informação, o uso do conhecimento como ferramenta de luta, conforme o pensamento de Freire (1987), de que os homens, e também as mulheres, se educam em comunhão, tendo o mundo, sua realidade, suas lutas e opressões como mediadores, muito embora haja dificuldades em colocar tal conceito em prática, conforme relatado na fala a seguir:

> Eu diria que, na verdade, agora, no presente, **nós no movimento LGBT, a gente tá atuando mais como ativistas mesmo, assim, porque é um movimento repleto de interesses, intencionalidades, né, relações de poder como qualquer outro movimento, inclusive, como é um movimento**, inclusive não pode, na verdade, pedir, é até engraçado falar isso, mas assim, como é um movimento que você não pode pedir pra que algumas pessoas se retirem, que não são bem vindas, termina participando assim muitas pessoas como políticos, pessoas da gestão, que acompanhavam as reuniões, sabe, assim, e isso dificulta muito nosso trabalho, porque você, **num mesmo espaço você tem pessoas analfabetas, com universitários, pessoas muito ricas com pessoas muito pobres, e aí você pode até me perguntar assim "Ah, mas isso não era segregar?", eu tô, na verdade, eu acho que sim, mas eu to pensado isso numa vertente mais metodológica, assim, você tem uma 'bicha', por exemplo, que nunca foi à escola, e aí o movimento LGBT se propõe a trabalhar com, em pensar na verdade a questão da escolarização, né, pra LGBTs, que é muito difícil no país, principalmente pra travestis e transexuais, que em outrora foram expulsos, foram afastados do sistema de ensino, e você ao mesmo tempo tem pessoas repletas de interesse ali dentro, assim, e você não consegue criar um laço efetivo de verdade, porque essas pessoas tão ali dentro tentando fazer outras jogadas**, assim, né, e você não pode necessariamente chegar pra elas porque o movimento não tem dono, é um movimento popular, né, e isso atrapalhou a gente bastante, assim, então nesse momento o movimento LGBT ele se encontra assim, meio que parado, mas a gente ainda carrega esse nome e os ativismos que a gente faz como intervenções, com formações políticas, a gente faz a partir desse lugar mesmo, que é o nosso lugar, inclusive porque é o lugar de muita, **é o lugar de politização de muitos de nós, né, eu me politizei nesse sentido, enquanto homossexual, dentro do movimento LGBT**, então, assim, eu não tenho como me pensar fora dele. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

As dificuldades expostas na fala selecionada representam um entrave presente na maioria dos movimentos de cunho popular, que é a diversidade de seus membros. Aparentemente, a convivência, dentro de um mesmo espaço, de LGBTs de diferentes classes econômicas, níveis de instrução e cunhos partidários, representa um desafio na construção do

movimento em si e na atuação e reivindicação de espaço dentro das políticas públicas do município.

Por ser um espaço de politização e de troca de experiências e saberes, além das diferenças geracionais entre os membros mais antigos e os novos integrantes, o movimento LGBT de Cajazeiras enfrenta uma disputa política entre grupos partidários, que se alternam na busca pela hegemonia das realizações em termos de políticas públicas, conforme nos é apresentado na fala a seguir:

> Então, nós, dos anos 2000, né, década de 2000, inclusive 2010, 2013, que é quando surge o movimento LGBT de Cajazeiras, **a gente bebe muito dessa fonte e dessa ideia de que a gente precisa ocupar os espaços e precisa estar dentro das gestões pra que as coisas funcionassem, né, inclusive pra que a gente conseguisse efetivar algumas coisas**, né. E aí, depois das formações políticas, a gente começa a partir pra ideias práticas, né, **enquanto movimento LGBT de Cajazeiras, a primeira ideia prática da gente foi ter a Gerência Municipal LGBT e a Gerência de Igualdade Racial**. Esse crédito na verdade, no município ele tá dado a um homossexual que é vereador, mas na verdade ele faz o que o trabalho dele enquanto um vereador pede, né, que é fazer, legislar nesse sentido, mas essa criação dessas leis tanto da Gerência de Igualdade Racial, como a Gerência Municipal LGBT, **foi uma proposição da verdade do que a comunidade tava respirando naquele momento**, né, inclusive eu acho muito importante desnaturalizar, que muita gente assim homenageia na cidade, parabeniza alguns gestores, mas eu acho que a gente precisa desnaturalizar essas relações, **essas proposições vêm, primeiro de uma demanda social**, né, de uma demanda política, segundo, elas são aprovadas no município com mais facilidade, porque como eu lhe falei no começo da entrevista, **essas redes de diálogo e de formação que a gente fizeram facilita isso, né, a gente cria uma sensibilidade na cidade, a gente consegue mostrar a importância dessas coisas, inclusive o país, por estar vivendo, é, nessa época, governos, digamos, entre aspas, mais democráticos, então as pessoas começam a ter uma maior sensibilidade para com essas questões**, né, até porque também, o país começa a perceber que se alguma coisas não forem realizadas, as gestões, elas começam a ser responsabilizadas, né, nós somos, por exemplo, o país que mais mata travesti no planeta, em que um homossexual é assassinado ou violentado a cada 26 horas, e há também uma pressão internacional, né, então nossos políticos, eles começam a, eu não diria se sensibilizar, mas começam a se preocupar em atender essas demandas. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Como se destaca diante do exposto, a concepção de que os movimentos não só devem reivindicar, mas também participar da gestão pública, e que surge com o retorno da democracia ao Brasil, com a aprovação da Constituição de 1988, desponta na organização do movimento LGBT, que põe em pauta a criação de um organismo específico para promoção da cidadania dessa população, qual seja a Gerência LGBT. Fica também explicita que tal demanda foi concretizada pela participação da própria comunidade, durante a construção

desses diálogos institucionais, assim com o foi quando da abertura, no contexto nacional, para a criação de órgãos específicos de proteção e defesa dos direitos de LGBTs.

Observa-se, então, que, antes da boa-vontade dos gestores e formuladores das políticas públicas municipais voltadas às questões de gênero e diversidade, há todo um contexto de ativismo, formação política e organização social que deve ser observado, tanto por servirem de mola propulsora para a inclusão de suas reivindicações na agenda política, quanto por formarem redes de proteção e diálogo institucional, necessárias à boa efetivação das políticas públicas.

4.4.2 Desenvolvimento das políticas públicas para as mulheres e a diversidade

As falas expostas nesta categoria foram selecionadas de acordo com as representações acerca da criação e execução das políticas públicas de gênero e diversidade no município de Cajazeiras, perpassando desde as fases da inclusão na agenda política e sua formulação até o momento da implementação, apresentando ainda as relações institucionais que as cercam.

Quanto ao surgimento e construção dessas políticas, é possível afirmar que os movimentos de mulheres tiveram papel central nessas conquistas. Para muito além da vontade política dos detentores do poder municipal, foram as pressões populares organizadas, principalmente sob a figura do Centro de Defesa da Mulher Márcia Barbosa, que impulsionaram o então governo municipal a criar, no ano de 2009, uma coordenadoria de políticas públicas, conforme se constata nas seguintes falas:

> Na época a, **o movimento de mulheres, junto com o Centro de Defesa da Mulher Márcia Barbosa, começou suscitar a possibilidade de trazer essas políticas pra Cajazeiras, estudar as formas, né, e provocar o prefeito, a gestão municipal à época**, que era o prefeito, o L. A., que foi receptivo, e começou a se trabalhar a possibilidade de, da criação, ele fez o, assinou o pacto de violência, contra a violência, e começou a se pensar na criação dos organismos, e daí que surgiu a lei de criação da secretaria. Já existia, **primeiramente foi uma coordenação de políticas públicas que fazia esse trabalho, a coordenadora indicada pelo movimento de mulheres**, Ana Cleuda, e depois, junto, Ana Cleuda, Fátima, a saudosa Fátima Cartaxo, junto com Laurecy e outras companheiras, começou a se trabalhar a questão da lei de criação, junto com a assessoria jurídica do município, a lei de criação da Secretaria da Mulher e do CRAM, do centro de referência de enfrentamento à violência. (FCCR², entrevista concedida ao autor)

> E aí, eu sei que foi criado primeiro uma coordenadoria de políticas públicas para as Mulheres, pelo prefeito L. A., essa coordenadoria, ela funcionava dentro da Secretaria de Promoção Social, e isso durou mais ou menos um

> ano, porque depois a gente covenceu, é o prefeito e o seu secretariado, de que isso era muito pouco, **a gente precisava ter um organismo que tivesse autonomia financeira, que tivesse recursos, que tivesse verbas próprias pra poder trabalhar as políticas públicas para as mulheres**. E aí o prefeito L. A. criou a Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, que foi assim, uma extraordinária conquista, e junto com essa secretaria especial foi criado também, é, o CRAM, o Centro de Referência e Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência, e a companheira Fátima foi a primeira coordenadora do CRAM, né. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Conforme exposto, esse foi o primeiro passo para que o município adotasse uma posição formal quanto aos problemas relacionados à equidade de gênero e ao combate da violência sofrida pelas mulheres em âmbito local, e que, mais tarde, veio a culminar com a criação de outros equipamentos de políticas públicas para mulheres, através dos esforços das lideranças do movimento de mulheres de Cajazeiras, em sua maioria professoras e sindicalistas, e muitas outras, o que de certa forma fez com a causa feminista ganhasse maiores contornos em Cajazeiras, trazendo visibilidade à importância de tratar com respeito e seriedade as necessidades de promoção de igualdade e proteção contra a violência.

Tudo isso teve impacto direto na quantidade de atendimentos a mulheres em situação de violência, que já passavam a compreender que aquela situação não poderia ser tolerada, denotando uma crescente mudança na mentalidade das vítimas para denunciar seus agressores, fazendo com que essas mulheres acabassem sendo reconhecidas pela importância de seu trabalho.

A concretização deste organismo embrionário de políticas para as mulheres, em parte, também foi possível porque, a nível nacional, já existia toda uma estrutura organizada com o fito de proporcionar aos estados e municípios a execução de políticas voltadas às mulheres. Essa estrutura teve início com a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), que resultou no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005), e com a aprovação da Lei Maria da Penha (2006), o que culminou na criação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2007).

Essa conjuntura de políticas públicas voltadas a promover a igualdade e o fim da violência de gênero demonstra a preocupação do governo em tomar uma postura democrática, preocupada também com as minorias, além de conduzir o processo de execução de forma mais aberta aos clamores populares, deixando de lado comportamentos impositivos, típicos da estrutura federativa brasileira, adotando políticas de caráter participativo, a exemplo das conferências de mulheres, que foram realizadas em todos os níveis da federação, e do pacto de enfrentamento à violência, firmado apenas mediante a anuência dos entes pactuantes. É

possível ainda afirmar que o estilo dessas políticas públicas, desenvolvidas nesse período, representa um forte afastamento do padrão mundial ligado ao Novo Gerencialismo Público e ao Neoliberalismo, posto que os investimentos orçamentários em políticas de promoção de igualdade e direitos, a nível nacional, aumentaram significativamente durante os governos petistas dos últimos anos.

Nesse contexto, o governo municipal passa, então, a fazer parte deste pacto de enfrentamento à violência, e em contrapartida cria os organismos necessários de políticas para mulheres. Dessa forma, Cajazeiras, no ano de 2010, tinha uma coordenação de políticas públicas, o Centro de Referência no Atendimento à Mulher em Situação de Violência, e a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres. A estrutura da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres de Cajazeiras é criada nesse momento, através da lei nº 1.889/2010, e na época ficou vinculada à Secretaria de Governo e Articulação Política, tendo sua posição elevada para Secretaria de primeiro escalão através da lei nº 1.909/2010, funcionando, a partir daí, dentro de sua estrutura organizacional, a Coordenação de Políticas Públicas para Mulheres, o Centro de Referência no Atendimento à Mulher – CRAM Suzane Alves da Silva, que carrega o nome de uma jovem cajazeirense brutalmente assassinada pelo ex-companheiro, e o Conselho Municipal de Direitos das Mulheres.

O CRAM de Cajazeiras nasce, então, como um órgão atrelado à Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, em um momento em que não existiam outros centros como este no interior do Estado, demonstrando um gigante avanço em termos de políticas de enfrentamento à violência doméstica no sertão paraibano, o que acarretou numa maior visibilidade ao tema da violência contra a mulher, fazendo, inclusive, com que mulheres de outras cidades procurassem assistência junto a ele.

Diante dessa intensa fase de estruturação das políticas para mulheres no âmbito do município, faz-se necessário expor que tais avanços não se deram de forma simplista, mas sempre diante do embate e da luta dos movimentos de mulheres que, por vezes, se deparavam com situações de desinteresse e limitação orçamentária dos agentes públicos, conforme se demonstra na seguinte fala:

> Tem uma história, ela não surgiu da vontade própria ou da bondade de alguém político, não é, a secretária e o CRAM também, **ele é fruto da luta do movimento feminista em Cajazeiras, quando a gente tomou consciência que não bastava a gente combater a violência apenas nos discursos, e nas orientações que a gente dava para as vítimas**. Porque a gente fazia isso, mas a gente não podia dar um suporte para essa proteção às mulheres vítimas, **e aí foi que a gente começou a pensar "é preciso**

> **construir políticas públicas, é preciso fazer com que o município e as autoridades se responsabilizem também por isso"**, tá, e isso é fundamental. Então quando chega o governo Lula e o governo Dilma, nós avançamos consideravelmente, porque uma série de conferências de políticas públicas para as mulheres foram feitas de forma democrática, inclusive Cajazeiras se destacou nisso, porque fez todas as conferências que foram necessárias e aí nós fomos construindo junto com as outras mulheres, que não eram dos movimentos, essas políticas públicas, e um diálogo aberto em 2009 com a administração municipal de L. A., que não foi fácil, era preciso que nós mulheres feministas, a gente tivesse um discurso forte e consubstanciado de que o município também tinha responsabilidade com a violência contra as mulheres, **e havia uma reação, principalmente dos homens que ocupavam cargos, é, de decisão financeira, por exemplo, como sempre teve e vai continuar tendo, sobre como "gastar dinheiro com história de mulheres?"**, e a gente fazia ver o que, que se cultura tinha a sua secretaria, e nós não somos contra, que o esporte tem a sua secretaria, e nós não somos contra, por quê que as mulheres que são a maioria do eleitorado, por quê que as mulheres que votam, por quê que as mulheres que trabalham e pagam imposto, não podiam ter a sua secretária pra que pudesse, é, ter políticas humanizadas para defendê-las, e para atendê-las bem? Então foi mais ou menos por aí, agora eu digo isso, parece que foi assim uma coisa tão fácil, não foi, foi uma longa caminhada, não é, então, **nas primeiras audiências se colocava logo a questão financeira, "não, porque o município não tem condição para isso", e aí nós fomos convencendo aos poucos**. Criaram uma coordenadoria, que passou um ano, que fazia algumas coisas, mas também não dava conta das demandas, das questões das mulheres que nós temos no município de Cajazeiras, **porque ficava dependendo de uma outra secretária, porque ficava dependendo da decisão de uma autoridade maior que era se quisesse, e se compreendesse a política, e aí a gente passou a ter uma outra discussão com o governo L. A., que não só bastava uma coordenadoria, era necessário a gente ter uma Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres**, e aí estava já acontecendo a nível nacional, a nível estadual, já havia sido criado uma secretaria estadual, que é um avanço, que ainda continua, tá certo, e foi como nós conseguimos convencer. E essa secretaria especial ela fez um trabalho importante, porque veio junto com ela o centro de referência e atendimento às vítimas de violência Suzane Alves, Suzane Alves, que foi uma vítima de violência aqui, terrível, ali próximo ao Xamegão, então nós demos o nome do CRAM, Suzane Alves, né, pra simbolizar, essa, essa violência cometida contra mais uma jovem de Cajazeiras. **E aí a gente chega no final do governo, L. A., com a renúncia, e quando entra o novo governo, então ele reduz os poderes da secretária para uma executiva, então passa-se os quatro anos da D. O., mesmo com documentos entregues, mesmo com toda uma discussão, não é, da Marcha Mundial de Mulheres, o Centro de Defesa das Mulheres, ela ainda continuou sendo executiva**, e nós estamos no governo J. A. com ela sendo executiva. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Como bem destacado, a questão financeira, junto com a falta de autonomia para a gerência dos instrumentos dessas políticas pelas próprias mulheres, são problemas estruturais que acompanham a execução das políticas de mulheres no município de Cajazeiras. Estes entraves podem ainda ser entendidos como deficiências ou fragilidades políticas, dentro da

formulação de políticas de Direitos Humanos, por afetarem diretamente os princípios da disponibilidade de recursos e da participação dos sujeitos.

Apesar dos avanços na pauta de proteção dos direitos das mulheres, a estrutura dessas políticas sofreu forte abalo no ano de 2011, com a renúncia do então chefe do Executivo municipal, momento este em que houve uma reestruturação da composição administrativa do Executivo, por meio da lei nº 1.976/2011, quando foram extintas as secretárias da cultura, do desenvolvimento econômico, da comunicação, de políticas públicas para as mulheres, e suas competências acabaram sendo absorvidas pela nova secretaria, rebaixando a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres ao patamar de secretaria executiva. Com essa nova configuração, surgia, em 2011, a Secretaria de Políticas Públicas, que passou a agregar as secretarias executivas de mulheres, desenvolvimento econômico e de cultura, o que fez com que houvesse uma subordinação econômica e administrativa da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres à nova chefia, pondo fim à possibilidade de celebração de convênios direitamente entre este organismo e o governo federal. Tais informações se justificam diante das informações apresentadas nas seguintes falas:

> O grupo de mulheres como Laurecy Penaforte, Betinha, são professoras, são sindicalistas, e principalmente a professora Fátima Cartaxo, *in memorian*, ela faleceu eu acredito que foi em 2012, se eu não me engano, e ela foi a primeira coordenadora do CRAM, então o CRAM, Secretaria da Mulher, aqui em cajazeiras foi fruto justamente da luta dessas mulheres, outras mulheres também que agora me fogem o nome, mas, essas três foram cruciais na implantação, pra gente ter uma ideia, né, em 2003 a gente tem a criação da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, e Cajazeiras a gente já tinha um grande movimento dessas mulheres, e não fica tão distante, em 2010 elas conseguiram, **e olhe resultou ai em 2010, era uma secretaria especial de políticas para as mulheres, era especial, ela tava lá no topo, infelizmente, com a renúncia de L. A., a gente vai ter um rebaixamento da secretaria com C. R. que vai torná-la secretaria executiva**, então o CRAM dentro desse decreto 1909, o CRAM ele foi pactuado junto com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, **e já perguntei a L. P. porque que desde o princípio ele não veio já com seu espaço próprio, né, e aí ela me respondeu, por questões econômicas o CRAM ele sempre, aqui em Cajazeiras ele foi atrelado dentro da Secretaria de Políticas para as Mulheres**, isso não quer dizer que a gente não ande junto, só que assim, temos que ter, pelas características, da questão de se tratar de pessoas com violência, em situação de violência, elas têm que ter um espaço como manda a norma técnica, de sigilo de privacidade, inclusive na norma técnica se dá dicas de como deve ser esse espaço. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

> E aí, quando assumiu a secretaria a, ou a prefeitura, no segundo ano, né, terceiro ano de mandato, é, de L. A., então C. R., **ele rebaixou a secretaria, né que era secretaria de primeiro escalão, onde tinha, é, um espaço em que a gente podia fazer os projeto, e tinha dotação orçamentária, podia**

> **trabalhar as ações da secretaria, né, e aí ele, é, eu acho que não, não sei, não sei se entendeu a mesma política do L. A., mas aí a secretaria desceu para o segundo escalão, né, era de primeira, com dotação orçamentária, com condições de reivindicar, verbas é, no Ministério da Mulher, em Brasília**, porque nós sabemos que lá tem muito dinheiro, e trabalhamos projetos diretamente, é, pela secretaria no primeiro escalão, a gente claro que tínhamos condições de conseguir né, **mas passou pra o segundo, então veio pra o segundo escalão, tornando a secretaria especial em secretaria executiva, e aí a gente, é, quando a prefeita D. O. assumiu, então continuou os quatro anos, né, como secretaria executiva, né, sempre com a proposta de voltar ao primeiro escalão**, pra que a gente tivesse assim, poder de gritar, de reivindicar, e de trabalhar esses projetos, enviar direitamente pra Brasília, pra que realmente a gente tivesse verbas, oportunidade, principalmente para o Centro de Referência em Atendimento à Mulher em Situação de Violência, que é o CRAM, né, que é um projeto federal, onde a gente tem condições de andar com os próprios pés, **então continuou a secretaria durante os quatro anos ainda como secretaria de segundo escalão**, mas mesmo assim nos temos uma secretaria vinculada à Secretaria de Políticas Públicas, né, e dentro da Secretaria da Mulher nós temos o CRAM, que, o Centro de Referência de Atendimento a Mulher em Situação de Violência. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

Várias são as informações extraídas desse posicionamento da nova administração. Primeiramente, é possível notar o encolhimento da estrutura administrativa, com o rebaixamento de várias secretarias para, supostamente, enxugar-se o orçamento municipal e promover um ajuste fiscal das contas do município. Tal comportamento é típico das políticas neoliberais, que se caracterizam por diminuir a estrutura do Estado e suprimir direitos em seu curso, mantendo esses interesses subjugados a uma estrutura superior responsável por gerenciar suas atividades, retirando a autonomia das demais unidades.

Também nos é apresentado um retrato da fragilidade das políticas públicas municipais, que, mesmo sem alteração no grupo político detentor do poder, sofre uma mudança radical na forma e no conteúdo da gestão.

Outra conclusão a que se chega é que a desarticulação intencional dos equipamentos de políticas para mulheres é demonstrativa de uma atitude machista da nova administração, enviando a mensagem implícita de que às mulheres não é dado o direito de se autogerenciarem. Por fim, esta nova conformação é o primeiro indício de uma qualidade bastante presente nas políticas municipais, a descontinuidade no campo das políticas públicas, causada pela mudança da gestão, mesmo no curso de um mesmo mandato, como no caso ilustrado.

Com a mudança do poder público municipal em 2013, apesar de se ter uma mulher como chefe do Executivo, a condição de secretaria executiva foi mantida para a pasta das políticas para mulheres. A partir daí, a luta pela autonomia financeira e gerencial da Secretaria

de Políticas Públicas para Mulheres passou a ser pauta de reivindicação dos movimentos de mulheres de Cajazeiras, vista a impossibilidade factual de gerenciar suas próprias políticas, conforme representado na seguinte fala:

> A Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, é, em 2012, quando houve uma mudança de, na gestão municipal, essa secretaria que era uma secretaria especial de políticas públicas para as mulheres, **ela teve seu poder diminuído, né, ela foi reduzida a uma secretaria executiva. Sendo assim, ela, ficou uma secretaria dentro de outra secretaria**, então já existia, criaram a Secretaria de Políticas Públicas, e, **deixou a Secretaria da Mulher dentro dessa secretaria, né, submissa a essa Secretaria de Políticas Públicas**. (FCCR², entrevista concedida ao autor)

Tal condição de submissão e controle imposta às políticas públicas conquistadas pelas mulheres é representativa da atividade política enquanto satisfação simbólica, como forma de não desagradar o movimento feminista, sem que haja um posicionamento firme em fornecer os meios e recursos para que essas políticas alcancem efetividade no plano fático.

Nesse sentido, a Secretaria de Políticas Públicas se mostra como a resposta do poder público municipal para impor o controle e definir o que será, ou não, realizado em termos de ações concretas, subjugando as decisões da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres à um supervisor, que vigia as ações e controla os recursos financeiros, conforme se expõe nas falas a seguir:

> **Porque é a Secretaria de Políticas Públicas que detém os recursos, ela é uma especial, ela é uma titular, nós não somos, nós somos uma executiva, agora nós não estamos aqui parasitárias, não estaremos nunca, vamos estar atrás de tudo quanto é Secretário**. Porque, muitas vezes, essa política você tem que fazer através do diálogo, né, porque, muitas vezes, a briga com outros secretários não vai resolver muito, então a gente busca o diálogo, e através desse diálogo a gente conversa e convence, e dialogando a gente resolve. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

> É o seguinte, a gente, **realmente a gente se dá muito bem, né, J. C. lá no canto dela e eu aqui no meu, no começo a gente teve até, um pouco assim, por eu ser muito acelerada com as coisas, né**. Queria resolver as coisas, porque "ah, se tem alguma coisas pra fazer então vamos fazer logo, vamos cuidar, entrar em ação" e, mas ela sempre deu assistência à gente, e a gente procurou fazer o trabalho, **e só quando estava tudo pronto era que a gente convidava nossa secretária pra participar**. (FSPM¹, entrevista concedida ao autor)

> Inclusive, **tudo que vai ser feito na Secretaria das Mulheres, a gente entra em acordo**, por exemplo, nós formamos um calendário agora, para o mês das mulheres, esse calendário foi todo formulado junto à Secretaria de Políticas Públicas. A gente montou uma programação na zona rural, onde a

> gente vai estar indo amanhã para o Sítio Baixio, L. P. vai levar uma roda de conversas, com F. M. também, que vai falar sobre o CRAM, que talvez tenha gente da zona rural que não saiba que o CRAM funciona, mas a Secretaria de Políticas Públicas vai levar, junto com o CRAM e a Secretaria das Mulheres. Vamos levar também cursos de cabeleireiro maquiagem, todo esse programa está sendo feito em parceria. Então, eu quero dizer a você que políticas públicas está indo muito bem junto com as outras secretarias, **tudo que acontece no CRAM e na Secretaria das Mulheres, na Secretaria de Políticas Públicas nos estamos a par, sabendo tudo, a gente não deixa passar nada, tudo, tudo a gente dá de conta**. (RSPP, entrevista concedida ao autor).

Conforme o exposto, apesar da alcunha, a Secretaria de Políticas Públicas em nada atua para a execução das políticas para mulheres, senão quando autoriza a realização das ações propostas pela própria Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, que lhes são apresentadas em sua configuração final, não havendo qualquer protagonismo por parte daquela em discutir ou propor novas ações.

Enquanto elemento precípuo do plano de fundo para essa ilusão política, situa-se o contingenciamento de recursos, que impede a concretização dos direitos das mulheres e causa atraso, ineficiência e irracionalidade das ações desenvolvidas dentro da estrutura de políticas para mulheres, como se pode observar na fala abaixo:

> **Mas é uma questão assim, que não tinha verba, certo, você tinha que correr atrás, certo, pra organização de todo esse trabalho**, era feito todo esse orçamento, e esse orçamento, é, a gente tinha que conversar com a prefeita, e a gente procurar resolver esse trabalho, é, sem, assim, sem ter, a secretária não tinha como fazer, então tinha que correr atrás por todos os meios pra fazer esse trabalho sozinha. Realmente, **a gente, como a gente é, secretaria executiva, então, é, todo o orçamento, é, de todas as ações estão com a secretária J. C., com a secretária de Políticas Públicas**, certo, e aí a gente tinha apenas a determinação do que a gente podia fazer, então tudo isso era uma coisa só, quero dizer, ela tinha, a secretária tinha departamentos como, departamento da cultura, que era vinculada às políticas públicas, né, comunicação, é, Secretaria da Mulher, e a Secretaria do Desenvolvimento Humano, onde a Secretaria da Cultura, Secretaria do Desenvolvimento Humano, **elas tinham orçamento, é, próprio, pra que eles tivessem condições de se manter no sentido que fosse necessário, menos dos eventos**, né, evento como a Paixão de Cristo, né, não tinha, era uma questão que, era, vinha através da Secretaria de Políticas Públicas, mas, e todo, todo o trabalho do CRAM, também, é, pela Secretaria da Mulher, através da Secretaria de Políticas Públicas, mas era sempre um trabalho independente, ela faz o trabalho delas, é, o que era necessário pra ser feito, e aí a gente envia todo esse trabalho pra Secretaria de Políticas Públicas e é despachado por lá. Então, quem tem, **quem pode assinar questão de diária, de despesa, de eventos, então, é a secretária, a gente não tinha direito assim, não era o direito, é uma questão de, não era da nossa, da nossa responsabilidade a gente assinar e nem também a gente ter, é, como é que se diz, a gente ter direito a dizer assim "eu vou gastar tanto", "eu**

> **vou ter tanto", é um orçamento, a gente não tinha orçamento pra resolver essa situação**. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

> E com relação a esses casos que precisam retirar as mulheres da cidade pra ir pra casa abrigo em João Pessoa, por exemplo, **como a Secretaria das Mulheres não tem uma verba destinada pra ela, não existe um fundo municipal destinado, ela funciona a partir de algumas doações, de uma secretária oferece um suporte aqui, outro ali, não existe um fundo financeiro para ela**, inclusive foi um dos pontos da conferência, da IV Conferência Nacional, que a gente discutiu localmente, estadualmente, levou pra nacional, que era a criação de um fundo nacional de recursos destinado às políticas para as mulheres. Então, como funciona aqui, num caso como esse, **a Secretaria da Mulher entra em contato com a assistência social, para conseguir um carro da assistência social, ou da saúde, ou da educação, um carro de algum dos outros setores, das outras secretárias que tem recursos próprios, conseguir um carro, pra que faça esse, leve essa mulher que está com a sua vida em risco, para a casa abrigo, quando não é providenciado o carro, a prefeitura providencia a passagem, mas isso é via outras secretárias**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Conforme se apresentam as informações, é possível afirmar que a condição de subordinação da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres representa um perigo também às mulheres em situação de violência, visto que, sendo uma secretaria sem orçamento próprio, faz o papel de movimento social ou ONG, peregrinando pelos vários setores da administração municipal em busca de auxílio para a realização de sua atividade principal, que é fornecer auxílio, cuidado e proteção às mulheres.

Sem a possibilidade de acesso a recursos federais ou municipais para realizar ações mais concretas na perspectiva de promoção dos direitos das mulheres, a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres acaba restrita a atividades mínimas, limitadas à intervenção pessoal dos responsáveis junto ao público atendido, realização de cursos e eventos, conforme se observa nas falas abaixo:

> Então a gente teria que ter, é, algumas, é, algum trabalho, que a gente começou a fazer aqui dentro, como reunião, chá da tarde com as empresárias, mostrando que a mulher de Cajazeiras precisava de oportunidade, que invés de você só contrata três quatro homens pra uma empresa que fosse necessário, então que dividisse, tivesse, 50% homens 50% mulheres. **E a gente fez esse trabalho com as empresárias, chá da tarde, com certificados, com apoio, e foi um trabalho muito bom, depois reunimos todos os prefeitos das 15 cidades da região**. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

> Nós fizemos três fóruns, é, foi assim, com pessoas, com estudantes universitários, com acadêmicos mais da parte de direito, de serviço social e da parte de psicologia, né. A gente buscou, sempre a gente abriu espaço, **mas o foco era que, realmente essas pessoas que trabalham diretamente com**

> **o povo, diretamente, eles tivessem assim, uma maneira de como, é, entrar assim, ter uma abertura pra trabalhar e como receber essas pessoas.** Que você sabe muito bem que, quando uma pessoa é, um ser humano vem procurar alguém pra conversar, ou pra tentar resolver uma situação, é uma pessoa que ela passa por várias situações, pensa muito e vim sabe, que vai, pode levar um fora, às vezes não está preparado que a gente tem que estar preparado para um sim ou para um não, né. **E aí a gente buscou os acadêmicos, pra que eles tivessem, assim, uma maneira de saber a questão de relações públicas, de relações humanas, inclusive dos direitos humanos, de respeitar as pessoas como elas são, de atender as pessoas**. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)
>
> O primeiro evento nós fizemos em três dias, o segundo nós fizemos, ou em três períodos, manhã, tarde e noite, no segundo nós já fizemos em dois, manhã e tarde, no terceiro a gente já fez em um, **porque aí a gente não tinha era dinheiro, entendeu, condições pra realizar, mas o evento foi um grande sucesso, grandes palestrantes**. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

Mesmo que louváveis as tentativas de convencimento do empresariado sobre a pertinência da inclusão da mulher no mercado de trabalho e a realização de eventos de sensibilização dos acadêmicos quando do atendimento às mulheres, tais ações não são representativas de uma política pública coesa, visto que poderiam ser também organizadas por movimentos sociais ou ONGs, e, mesmo assim, o que se observa, é que essas ações têm pouco apoio da gestão pública, quando se observa que, mesmo tendo competências para autorizar diárias e realização de eventos, a Secretaria de Políticas Públicas o faz com o mínimo de dispêndio de recursos, conforme apresentado na seguinte fala:

> Nós fizemos uma conferência aí em que tivemos de Cajazeiras, aqui, é, nove delegadas, né, três suplentes, aí a gente participou, foi pra Brasília, né. Eu não fui porque não tive condições de ir, né, **a gente não teve condições de deslocamento, nem de passagem de volta, e aí a gente, estamos aí, pra dar uma passagem de avião, três mil e pouco**, então. Mas as meninas foram, né, **outros delegados, representando a sociedade civil, participou e foi um evento muito bom, trouxeram questões importantes pra serem discutidas**, a gente se reuniu aqui no conselho e aí a gente discutiu questões importantes que a gente tem. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

A fragilidade dos instrumentos de políticas para mulheres se consubstancia no relato acima apresentado quando se percebe que mesmo a representação do poder público municipal em eventos oficiais de políticas para mulheres das outras esferas da federação resta prejudicada, ficando a cargo dos movimentos socais a participação e representação das demandas locais na construção das políticas regionais e nacionais.

Mesmo diante de um cenário desanimador, não se pode afirmar que a atuação da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres não tenha alcançado resultados positivos desde sua criação. As ações de inclusão de mulheres em cursos e programas de financiamento são demonstrativas do trabalho e comprometimento com a emancipação econômica e o empoderamento da mulher para gerir sua vida, bem como as parcerias com o governo estadual, para a realização de programas como juizado de violência doméstica itinerante, conhecido como "ônibus lilás". Outro exemplo importante é o trabalho desenvolvido pelo CRAM, que fornece o apoio social, psicológico e jurídico necessário para que as mulheres em situação de violência possam reconstruir suas vidas e ter acesso a todos os direitos e serviços oferecidos pela rede de enfrentamento à violência doméstica.

> Desde sua implantação, **independente de gestão, o CRAM tem atuado**, né, nós estivemos na gestão 2009 até 2012, e tem inúmeros casos aqui nos arquivos do CRAM de que mulheres foram salvas, mesmo, de morte. **O CRAM atuou de forma muito forte, muito presente, com resgate de vítimas em cárceres, mulheres sofrendo violência**, sofrendo estupro, mulheres que foram, tiveram seus cabelos mutilados à faca, mulheres que foram esfaqueadas, inclusive na zona rural, e o CRAM tem salvado vidas. (FCCR², entrevista concedida ao autor)

> Imprescindível, eu acredito que a gente, imprescindível para salvar vidas. Eu me recordo de uma manchete que eu vi no Gazeta do Alto Piranhas quando Laurecy Penaforte, ela era secretária da mulher, só que a gente sabe que ela atuava muito junto com Fátima que era do CRAM, e tinha uma frase assim que ela, "estamos salvando vidas", tão forte aquilo dali, e eu "será que isso não é um exagero?", e hoje a gente, quando tá à frente, atendendo esses casos, **de fato são vidas, assim, em eminência mesmo de, não só a mulher, mas assim, aquele filho que vai dali, o trauma, todo o que ele pode reproduzir também, pode ser um reprodutor daquela violência, o quanto a gente não está salvando essas pessoas, porque a gente vai lá, de certa forma encaminha para o Conselho Tutelar, a gente fica acompanhando**, é por isso que eu acho importante que a arte educadora, seria interessante pra trabalhar, pra evitar esses reprodutores, se reproduzir esse comportamento. (LCCR¹, entrevista concedida ao autor)

> É muito grande né, **não tem como se pensar hoje a cidade de Cajazeiras, com suas violências, com suas violações, com a vida que as mulheres enfrentam dentro de suas casas, no âmbito doméstico e social, sem o CRAM**, não tem. (FCCR², entrevista concedida ao autor)

O sucesso do trabalho do CRAM pode ser justificado, em parte, pelo fato de ter sido mais bem estruturado em termos de capital humano e ter seu espaço próprio. Mesmo estando vinculado à Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, o CRAM tem uma autonomia maior para o exercício de suas funções, justamente pela natureza dos serviços que presta, focados no atendimento individual e presencial, e no encaminhamento aos setores de

segurança, justiça, saúde e assistência social, mesmo que, em se tratando deste último, compartilhe das mesmas dificuldades daquela secretaria. Neste quadro, o CRAM desponta como referência, atraindo mulheres das regiões circunvizinhas, que o veem com credibilidade em suas ações, conforme exposto na fala abaixo:

> Aí você pode perguntar "e porque só temos esse CRAM aqui no Sertão?", só o ano passado que Patos inaugurou o seu CRAM, Pombal não tem, Souza não tem. Sousa tem a Secretaria da Mulher, mas por si não combate, tem a Secretaria da Mulher e a delegacia da mulher. **Então a gente percebe que muitas mulheres da região nos procuram**, porque hoje o CRAM tem, graças a todo um incentivo da prefeita D. O., que teve a sensibilidade de cumprir, na verdade, **ela cumpre a norma técnica, que é desde 2015, março de 2015, o CRAM se desvinculou da Secretaria da Mulher, hoje ele funciona como manda a norma, ele tem seu espaço próprio, preservando essa mulher que vem fazer a denúncia, que vem solicitar uma orientação jurídica, um acompanhamento psicológico, e que muitas vezes, a gente quando não tinha essa privacidade, esse sigilo, a mulher já desistia**, porque entrava dentro de um espaço onde tinha outras mulheres, fazendo cursos de maquiagem, era importante que ela visse ali outras mulheres procurando uma resiliência econômica, tentando de certa forma se empoderar, mas ela, naquele momento, precisava de silêncio, precisava de um espaço próprio, então hoje nos temos o nosso espaço, temos a advogada, a psicóloga e a assistente social, que fazem parte dos recursos humanos, dento da norma técnica do CRAM. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Como se nota, o trabalho realizado pelo CRAM cumpre com o que fora preconizado na Lei Maria da Penha, que trouxe a previsão para a criação destes centros, atrelando a estes a atuação enquanto agente promotor de campanhas de conscientização e de ações educativas sobre a prevenção e o amparo às vítimas de violência doméstica e a punição dos agressores. Nesse último ponto, o CRAM Suzane Alves também teve atuação, conforme exposto nas falas a seguir:

> Além do atendimento à vítima em situação de violência, o **CRAM oferece em Cajazeiras palestras, né, formação de gênero na rede de atendimento, leva rodas de conversa nas comunidades, orientação sobre a violência e sobre os serviços da rede**. (FCCR[2], entrevista concedida ao autor)

> A questão da violência, né, as violências, as formas de violência dentro das famílias, e também trabalhava muito, Victor, **a gente se preocupava muito com a questão da violência sexual, né, dentro das famílias, principalmente as meninas**, a gente vê em Cajazeiras tem muitas meninas sendo abusadas, e a maioria dos abusos acontece dentro das famílias, né, dentro de casa. (FCCR[2], entrevista concedida ao autor)

> Já em 2010, **quando a gente começou com o CRAM em Cajazeiras, a gente já fazia esse trabalho de rodas de conversas, nas escolas**, né, desde

> a época da coordenação de políticas públicas a gente já levava essa discussão pra dentro das escolas, levando orientação, conversando com os alunos, é, fazendo, é, oficinas com filmes institucionais e levando, de uma forma sutil, **porque a gente trabalhava a questão da primeira infância, das primeiras infâncias, né, e teve, é, muito resultado**. Em um deles, em uma das oficinas apresentadas pela coordenação na época em que eu participava, me chamou bastante atenção, de uma menina de seis anos que, quando a equipe da coordenação estava saindo da escola, eu recebi um bilhete, ela denunciando a violência que presenciava dentro da casa dela, e aí a gente começou a pensar de que forma poderia abordar esta mãe, esta família, e tentar levar um pouco de, de, de cuidado, né, de orientação, de que forma que a gente poderia chegar a esta família, tratar dessa questão da violência, estimular essa mulher a denunciar essa violência sofrida, e como a gente poderia fazer isso. **Essa menina ficou sendo acompanhada, assistida, até que um dia a equipe se reuniu, e fizemos uma vista a esta mulher**, ela começou a ser acompanhada, e terminou denunciando seu agressor, houve toda aquela, é, aquela história da, da vulnerabilidade, porque é uma família, é uma mulher muito dependente financeiramente do companheiro, tinha muitos filhos, **mas fazendo valer os direitos, junto com a política social do município, a gente conseguiu fazer com que esta mulher fosse encaminhada à casa abrigo em João Pessoa, com suas crianças, e, depois, o município, conseguiu fazer com que ela retornasse, através do aluguel social, e da assistência alimentação, e ela foi inserida dentro de cursos profissionalizantes, oferecidos pela secretaria na época**, e hoje, graças a Deus, essa mulher está aí, com suas crianças, cuidando, e hoje é um dos motivos maior que me leva a creditar que a gente realmente tem feito um trabalho bacana com essas políticas. (FCCR², entrevista concedida ao autor)

O trabalho realizado pelo CRAM, no tocante a essas conscientizações e intervenções educativas em comunidades e escolas, representa, pelos elementos fornecidos nas falas, um esforço para coibir a violência física e sexual no contexto doméstico, evidenciando que este foco fora priorizado em razão da alta incidência desse tipo de violência no município. Nesse sentido, é possível situar o início das intervenções das políticas públicas municipais voltadas à temática de gênero dentro do contexto da educação básica desde a criação do CRAM, em 2010, sendo este um importante dado a ser observado quando da análise do ambiente escolar.

Outro ponto de relevância, e que passamos agora a discorrer, é a prestação dos serviços de assistência social dentro das políticas para mulheres. Conforme dito antes, devido à ausência de autonomia gerencial e orçamentária, a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, e, por consequente, o CRAM, faz com não haja como proporcionar um serviço de assistência próprio, sendo necessário recorrer a outros setores dentro da estrutura do poder público municipal, conforme se depreende das informações contidas nas seguintes falas:

> A sua relação, da Secretaria de Desenvolvimento Humano e o CRAM, é especifica. coordenadora do CRAM, assistente social, psicóloga, a equipe multidisciplinar sempre está em acesso conosco, **pois é uma política, são**

> **políticas que precisam, políticas públicas que precisam estar com esse vínculo, pois usuários precisam de uma acompanhamento contínuo, e uma secretaria vai dando suporte à outra, diante dos desafios, dos problemas existentes**. Então tudo isso e a questão de lutas, de lutas que se iniciam e que nós precisamos estar sempre colocando em pauta, em leque, essa questão. (JSDH, entrevista concedida ao autor)
>
> E uma outra questão é fazer junto com o CRAM, o CRAM não pode estar distante da secretária e nem a secretária distante do CRAM, porque o CRAM, é, ele faz o atendimento técnico, o acolhimento, **mas aí ele precisa ter as condições necessárias para isso, e aí se alguma mulher precisa viajar, então a secretária tem que dar essas, essas condições. Se essa família está passando fome, então a secretaria junto com o CRAM ela precisa resolver todos esses problemas que estão atingindo a vida dessas vítimas**. Então ela tem várias funções, essa política pública, e ela é de suma importância, sem a secretaria o CRAM funcionaria apenas com o atendimento, é, especializado e técnico, sem esse suporte material e de formação e de conscientização que a secretaria dá. (LSPM², entrevista concedida ao autor)
>
> Existe uma interação das secretárias, pois as mesmas precisam desse trabalho em rede e dessa conotação, diante dos usuários que são atendidos. Na maioria das vezes, quem procura, quem precisa ser atendido no CRAM, logo em seguida precisa ser atendido pela secretária de Desenvolvimento Humano. **Então, isso é uma junção das secretárias, que precisam estar atreladas diante desse contexto, e os profissionais também, os profissionais precisam sempre estarem em diálogo**. Nós sempre colocamos reuniões pra estar acontecendo, pra que um profissional esteja discutindo ou colocando em pauta uma demanda, uma problemática, e suas particularidades. Que nós sabemos que, diante das problemáticas existentes, existem várias particularidades. **Então nós precisamos estudar, avaliar, um certo modo de envolver todas as dinâmicas e metodologias precisas pra viabilizar esses casos**. (JSDH, entrevista concedida ao autor)

O que se pode extrair, diante dos dados expostos, é que não há uma política municipal real de assistência destinada às mulheres, mas apenas a inclusão na política geral de assistência, mas apenas um troca de informações e encaminhamentos dos casos até a Secretaria de Desenvolvimento Humano. Aponta-se, assim, um aparente descaso e desalinho do trabalho desenvolvido pelo município com a política nacional de mulheres, que demanda um trabalho especializado, e não a mera troca de informações e encaminhamentos.

O ambiente que se apresenta, é de que o protagonismo no atendimento às mulheres, em termos de políticas de assistência, acaba recaindo por sobre a Secretaria de Desenvolvimento Humano, em detrimento dos instrumentos próprios de políticas para mulheres presentes no município, conforme se enxerga nas seguintes falas:

> Nós temos vários, **várias histórias de vida, de famílias que mudaram, de mulheres que foram atendidas pelo CRAM e que procuraram também a**

> **Secretaria de Desenvolvimento Humano, e diante da conjuntura, mudaram sim, mudaram o contexto de vida, mudaram sua realidade, sua visão**, não tiveram mais essa visão micro, e sim uma visão macro, de tudo que aconteceu e as mudanças que esse acontecimento trouxe para a sua vida e de seus familiares, então isso a gente vê essa importância e esse lado positivo de extrema necessidade para todos que são atendidos. (JSDH, entrevista concedida ao autor)

> Alguns usuários que são atendidos precisam de um benefício eventual de um aluguel, não podem suprir a necessidade financeira, então esse benefício eventual é vinculado pra essa usuária, pra esse usuário, do CRAM. Então, essa atenção básica e de alta complexidade é colocado entre as duas secretárias, benefício eventual. Nós temos os cursos, que são um complemento da Secretaria de Desenvolvimento Humano e o CRAM, Políticas Públicas para as Mulheres, para ter o acesso, essas mulheres, terem o acesso a uma questão de geração de emprego e renda, **que isso é necessário pra ter um empoderamento, financeiro, estruturadas, e terem também uma condição de vida mais digna**, diante das condições postas pela nossa realidade social. (JSDH, entrevista concedida ao autor)

Ademais, este jogo de responsabilidades trocadas tem como fator agravante a instabilidade do cruzamento de dados, devido à fragilidade das redes de atendimento às mulheres, em especial as que estão em situação de violência. Este fato emerge como resultado da alternância do poder político no município, o que, junto com a mudança no estilo das políticas para mulheres, em 2011, após a renúncia do prefeito à época, mostra o quão suscetível às alterações dos agentes públicos é a estrutura administrativa do município, conforme representado na fala abaixo:

> Olha, a gente tem uma relação de união e de integração dessas políticas públicas. Além do CRAM e da secretária, o município também, **ele tem uma rede de atendimento às vítimas de violência, essa rede ela é formada pelos setores especializados**, né, como os CRAS, os CREAS, pela, pela DEAM, pela segurança, pelo Poder Judiciário, e também por outras instituições, isso é importante, que a gente ponha nessa rede outras instituições, pra que a gente possa consolidar ainda mais, e humanizar o atendimento às vítimas de violência, **essa rede, muitas vezes ela é feita em uma gestão e, quando chega na outra, ela não existe porque os setores, muitas vezes, colocam pessoas que não são efetivas, aí, quando termina uma gestão que começa outra, nós vamos construir tudo**. (LSPM[2], entrevista concedida ao autor)

Ressaltamos que, a fragilidade da rede de troca de informações não é problema apenas no setor da assistência, mas também dentro da saúde municipal, quando se pensa na quantidade de casos de violência física e/ou sexual que são ignorados pela falta de comunicação entre os serviços de saúde, segurança e justiça, conforme representado na fala a seguir:

> Mulheres são atendidas no hospital, mulheres são atendidas na UPA, mulheres são atendidas no PSF, e mulheres são atendidas no CRAM, no CREAS, no entanto, **não há um intercâmbio, uma socialização desses dados, de modo que a gente consiga ter uma rede**. Exato, a rede só no nome, faz a reunião, "ó, órgão tal", **mas não existe um diálogo, não existe um trabalho de rede, um trabalho em que esses dados**, a pessoa que foi atendida no hospital, ela foi encaminhada para o CRAM? Ela foi atendida ali num momento em que ela estava machucada da violência, mas foi informada a ela que ela tem que recorrer ao CRAM pra fazer acompanhamento? Que lá tem uma equipe de profissionais pra entendê-la, de psicólogo, de assistente social, que vai, de advogado, que pode oferecer um aparato pra os encaminhamento pra todas as assistências? (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Nesse aspecto, a regra da notificação compulsória nos casos de violência sexual, direito das mulheres e política de Estado, acaba sendo desrespeitada, dificultando ainda mais o trabalho do CRAM, que não tem como prestar com eficiência a atividade de apoio e amparo às mulheres em situação de violência, permanecendo uma boa parte desses casos na ignorância dos dados e mapas da violência.

Ainda no tocante à saúde, assim como relatado há pouco, no concernente ao descumprimento da obrigatoriedade dos casos de violência sexual, a ausência de uma política coesa de saúde da mulher é outro entrave à execução das políticas públicas para mulheres no município. Como visto durante a análise da categoria anterior, o serviço público de saúde do município em muito se distancia de um modelo ideal, deixando de ofertar serviços básicos e essenciais, como mamografia, ultrassom, papanicolau e a prevenção de DSTs, conforme se vê nas falas abaixo:

> E aí a gente tem que estar em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, porque é preciso melhorar o atendimento à saúde da mulher, tá certo? **Não é só a gente orientar e dizer que as mulheres, elas precisam fazer ultrassom todos os anos, mamografia todos os anos, fazer o papanicolau todos os anos, e não ter isso para oferecer**. Então a gente precisa fazer a orientação à saúde, mas nós temos que ter isso oferecido pelo SUS gratuitamente para todas as mulheres, tá certo? (LSPM², entrevista concedida ao autor)

> Infelizmente, Cajazeiras não dispõe de uma coordenadoria das mulheres, com relação às doenças sexualmente transmissíveis, **porque nós não podemos fazer saúde da mulher sem nós estarmos ligados direitamente à questão da vida sexual, a vida reprodutiva das mulheres**. (PSMS, entrevista concedida ao autor)

Outro fator preocupante, e que talvez explique a cultura por trás da execução das políticas públicas municipais, é a falta de compreensão e distinção entre o que é público e o que é privado. Dessa forma, não é raro o fato dos representantes de uma gestão se apropriem de documentos e registros pessoas e sigilosos, que, ao menos em tese, não deveriam permanecer em seu poder após a saída do cargo ou função pública, ou, da mesma forma, a destruição, inutilização ou sequestro de dados, documentos e registros referentes a gestões anteriores, como é possível notar nas falas elencadas:

> Então, eu quero só dizer pra você que todo esse trabalho que é feito aqui dentro da Secretaria da Mulher, através da Secretaria de Políticas Públicas, é um trabalho que tá documentado, **então tudo vai ficar registrado aqui dentro da secretária, com livro de protocolo, livro de pontos, é, com todo feito, inclusive essa segunda etapa agora dos cursos nós fizemos com a consultoria da B. C., né**, foi quem ganhou a licitação pra realização dos cursos, temos tudo registrado. E, além disso, todo esse trabalho que é feito e o resultado desses cursos, nós também temos todo esse material registrado, certo? Onde tem hoje, é, onde foi desempenhado o trabalho a gente, é, que frequente, que a gente acompanha, então a gente tem também documentado, **então vamos deixar aqui dentro todos os documentos, isso também nós temos em casa, claro, né, que a gente tem em duas vias, uma nós vamos deixar, que é o original, e a xerox desse material a gente também tem pra, se for necessário um dia, a gente mostrar que realmente a gente fez**, e o resultado que foi implantado também está caminhando. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

> **Quando nós deixamos a secretaria e o CRAM em 2012, nós deixamos um acervo de projetos documentados, de projetos, é, nos arquivos, uma biblioteca, certo, e não encontramos**. Então tem o projeto desse, projeto das escolas, que era Gênero nas Escolas, tem, era um projeto muito bem elaborado, e, existia um material que era, um material confeccionado pra fazer essas, essa apresentação nas escolas, existiu os filmes, também, institucionais, vários filmes, com, direcionado ao tema e à idade também, já que a gente trabalhava a questão da educação infantil, e educação, é, a gente trabalhava educação infantil. **Então tinha todo um material pra esse projeto né, que a gente usava desse projeto, só que nós não encontramos**. (FCCR[2], entrevista concedida ao autor)

Diante dos problemas estruturais na execução das políticas públicas para mulheres no município de Cajazeiras, é preciso ainda observar que, mesmo no campo da representação dentro das atividades de políticas para mulheres, os movimentos de mulheres experimentaram momentos bastante divergentes no tocante ao acesso à gerência dos instrumentos, que são justamente fruto de toda uma luta destes movimentos, de acordo com as informações apresentadas nas falas abaixo:

> A.C., embora seja, era do, de órgão governamental, mas ela buscava muito, **sempre buscou muito no trabalho dela como secretária, esses organismos ligados à sociedade civil, sempre admirei porque ela não ficava engessada dentro de uma política ali, é do governo**. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

> Bom, é, eu faço parte do movimento de mulheres, do CDM Márcia Barbosa, e **sempre que há uma indicação pra um cargo dentro desses organismos, o movimento faz indicações**. Então, **eu fui convidada pelo movimento a colocar meu nome à disposição**, para indicação do CRAM, e digo hoje que é a minha segunda casa, né, porque essa política é uma política que me atrai muito, eu gosto muito de trabalhar com o enfrentamento à violência, mesmo quando a gente não tá ocupando os espaços públicos, a gente tá fazendo essa política na rua, através do movimento, e através da ONG, e foi isso, né, o que me motiva é fazer o enfrentamento à violência contra a mulher. (FCCR[2], entrevista concedida ao autor)

> Eu não me lembro agora se teve especificamente como era que tava inclusa a questão da educação não sexista, mas é um tema sempre batido pela gente, é, faz parte das programações, e, no plano especifico, no Plano Municipal de Políticas para as Mulheres, eu participei, não me lembro agora se foi esse ano, ou se ainda foi no ano passado, de reuniões pra elaboração desse plano que ainda não tá elaborado e aprovado aqui em Cajazeiras, até onde eu sei. **A gente participou de reuniões que foram bem complicadas, porque o governo, a Secretaria da Mulher não entendia a necessidade de inclusão dos movimentos sociais, dos movimentos feministas, do CDM, nessa construção do plano e aí foi tudo muito atravessado**, mas tem lá os eixos, né, e a gente, em outra oportunidade, já em dois mil e, acho que 2011 ou 2012, acho que L. P. ainda estava na Secretaria de Políticas para as Mulheres, **eu participei de um outro em que foi formulado o Plano Municipal, de uma forma muito mais democrática, muito mais dialogada, muito mais discutida, em que tinha representantes dos diversos setores, né, inclusive educação, então surgiram as propostas de, da educação, é, já nesse sentido, pra trabalhar a questão de gênero e tal**, e é um ponto que sempre aparece quando a gente vai discutir os planos, e qualquer tipo de legislação, de formulação de política, tanto pela questão da força da Marcha, da insistência da Marcha, como até pela atuação do CDM, do Centro de Defesa Márcia Barbosa, que tem uma participação grande também de professoras, na sua composição, e que tá, existe há mais tempo, muito mais tempo do que a Marcha em Cajazeiras, e que tem uma atuação direta dessas mulheres que compõem o CDM nas escolas até, elas vão fazer oficinas, bem interessantes, a Marcha não tem uma atuação tão direta, **mas é fato que pra gente, é sempre um ponto, quando se formulam as políticas, no que se refere ao eixo educacional, essa parte das escolas, da formação, o ponto da educação não sexista, trabalhar com essa questão**. Todo esse Plano, sempre que eu falo do plano, plano, plano, que a gente, é, participa mais diretamente da construção é o Plano de Políticas Públicas para as Mulheres, que necessariamente quer tá dentro, e que inclui sim o ponto sobre educação não sexista, sobre discussão de gênero nas escolas, e assim por diante. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

Tais falas apresentam um conteúdo contrastante, que simboliza a segmentação e a politização partidárias que os instrumentos de políticas para mulheres no município de

Cajazeiras, em algum momento, experimentaram. O que se extrai disso, é que há momentos em que a gestão de políticas para mulheres foi democrática, e outros em que a participação popular foi cerceada, expondo um traço cultural típico da política municipal, qual seja a figura do "turista" do serviço público, ocupando cargos de confiança dos mais variados, sem que haja um envolvimento com a posição que ocupa, fruto apenas da relação partidária, conforme se mostra na fala seguinte:

> Quando eu assumo uma secretaria eu dou de conta, **e não é por essa secretária que eu vou passar e não vou dar de conta**. (RSPP, entrevista concedida ao autor)

Essas qualidades, mais uma vez, denotam a ruptura de princípio da participação e do empoderamento nas políticas de Direitos Humanos, reforçando a ideia de que, apesar dos esforços e da luta dos movimentos sociais pela criação e execução de políticas para as mulheres, esse tema ainda é visto como mera barganha política pela ótica dos governantes, o que causa graves prejuízos quando se pensa nos entraves criados para a efetivação das demandas populares por meio de um Plano Municipal de Políticas para Mulheres. Nesse sentido, perdem as mulheres nos vários campos onde impera o machismo e a opressão de gênero, quando se pensa que a proposta de uma educação em gênero já poderia ter sido contemplada diretamente na educação básica, e não apenas na formação continuada, como prevê o Plano Municipal de Educação.

De forma semelhante à Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, o Conselho Municipal de Direitos das Mulheres também surge como resultado das lutas dos movimentos locais de mulheres, partilhando sua composição entre membros do poder público e da sociedade civil. O principal objetivo com a criação desse conselho foi a possibilidade de intervenção direta na construção e execução das políticas para mulheres, como forma de superação dos obstáculos à prestação deficiente de serviços e direitos das mulheres no município, recebendo denuncias de negligência, investigando e apurando violações de direitos das mulheres nos órgãos públicos e privados e fazendo recomendações aos órgãos que prestam serviços públicos nos limites do município, independente da esfera de governo, conforme se percebe nas falas a seguir:

> O Conselho Municipal de Direitos da Mulher **foi uma conquista em Cajazeiras através da luta das mulheres**, Laurecy, Fátima Cartaxo, não é, o Centro de Defesa da Mulher Márcia Barbosa foi protagonista nesse processo de luta pra instituição do conselho, e no Conselho de Diretos da

> Mulher nós tratamos sobre as demandas locais. (FCDM, entrevista concedida ao autor)
>
> Então assim, essa é a função do conselho, né, tentar informar a sociedade, buscar informar a sociedade sobre os direitos das mulheres, **tentar trabalhar e fazer com que as políticas públicas relacionadas aos direitos das mulheres realmente se efetivem nos serviços públicos**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Mesmo sendo um instrumento à primeira vista criado para a superação das dificuldades e negligência burocrática do Estado, o Conselho Municipal de Direitos das Mulheres acaba também por ser fragilizado, justamente por compartilhar de um problema que aparenta ser congênito nas políticas públicas para mulheres no município de Cajazeiras, a indisponibilidade de recursos. Não porque não existam recursos, mas porque estes não são franqueados aos instrumentos dessas políticas, como consequência de uma postura política persistente de não investimento, e que, por sua vez, demonstra a falta de interesse do poder público na implementação dessas políticas.

A este também se soma o fato de que o assunto, apesar de estar oficialmente incluído na agenda de todas as gestões municipais, desde a criação destes instrumentos, não goza de muita importância perante os responsáveis pelas pastas que integram, conforme se nota na fala abaixo:

> Olhe, o Conselho de Direitos das Mulheres foi criado na época do governo de L. A., ali em 2011, ele foi criado mais ou menos naquele período, é, nesta época tinha sido criada a Secretaria da Mulher, tinha sido criado o CRAM, e na sequência foi criado o conselho, né, foi criado os três órgãos, quem estava à frente nesse período era Fátima Cartaxo, Laurecy Penaforte e Andréa Coutinho, elas três estavam à frente desse processo, né, nesses três órgãos, e foi criado nesse período no governo L. A., **através de muita, como resultado de muita luta dos movimentos, tanto da Marcha como do Centro de Defesa da Mulher Márcia Barbosa, que já vinha, é pressionando o governo pra que fosse criado o Conselho da Mulher**, né, então ele foi criado nesse período. De lá pra cá, em função de mudança de gestão, **essas mudanças de gestão terminam prejudicando muito o encaminhamento, porque você, quando muda de gestão, muda a representação dentro do conselho**, porque o conselho é paritário, metade sociedade civil, metade governo, então mudou de gestão muda todos os representantes do governo, **e nem sempre as pessoas que entram, como representantes de gestão, são pessoas ligadas aos movimentos, são pessoas ligadas à luta das mulheres, muitas vezes são pessoas que nem, não têm o mínimo de conhecimento ou propriedade sobre o que significa a luta pra garantia dos direitos das mulheres e do enfrentamento à violência**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)
>
> Então, é, o funcionamento do conselho, a gente, por exemplo, **o conselho não tem sede própria, o conselho não tem recursos, o conselho funciona**

> **na garra quem está lá**, né, então, xerox, encaminhamentos, lugar pra reunião, essas coisas, a gente vai improvisando, a gente vai marcando, "olha eu trabalho em tal setor", por exemplo, A. C. trabalha na C. C., a gente tava fazendo no final da tarde na C. C. as reuniões. "Ah, precisa fazer xerox pra isso", eu fazia do meu bolso, xerox pra isso, porque a gente não tem um instrumento, não tem uma amarração, até porque em Cajazeiras não tem ainda o Plano de Políticas para as Mulheres, então, por não ter esse Plano de Políticas para as Mulheres, é, dificulta ainda mais o trabalho do conselho, **porque o conselho, ele funciona de acordo com a garra e com o desejo de quem está dentro dele, pra tentar fazer algumas coisas**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Este "faz de conta" político acaba trazendo malefícios à execução das atividades do conselho. Mais uma vez, estas falas são representativas de uma adoção perene na política municipal, de um estilo político de satisfação pública, visto que não basta que um conselho seja formalmente sancionado pelo gestor, se não há previsão orçamentária, recursos e espaço físico para sua atuação.

Quando se pensa que uma entidade, especialmente criada com a função de servir de agente fiscalizador e propositor de políticas para mulheres, além de não dispor de recursos, tem como representantes, nos assentos destinados ao poder público, agentes que não estão preocupados e/ou não têm qualquer formação política ou teórica sobre políticas para mulheres, a única conclusão possível a que se chega, é que não há como obter uma atuação eficiente, mais uma vez reforçando a visão de fragilidade das políticas públicas para mulheres no município.

Tais questões remetem às ideias de Bobbio (2004), quando nos recorda que não basta a simples positivação de um direito, ou, no caso, de uma política, para que possa se desfrutar dela em sua inteireza. Falta por parte do poder público um comprometimento sério para com as políticas municipais para as mulheres.

Diante de um cenário desanimador, cabe aos movimentos sociais de mulheres alavancarem as atividades do conselho, revestindo-se da autoridade deste para realizar as investigações e apuração de denúncias, conforme se entende a partir da seguinte fala:

> Olhe, o Conselho Municipal de Direitos das Mulheres tem uma relação muito boa com os movimentos sociais, né, **eu acredito que ele funciona por causa dos movimentos**, porque é, como a constituição do conselho é paritária, e a eleição de presidência do conselho não é ligada à indicação do Executivo, é uma eleição que é feita entre os membros e qualquer um pode se candidatar, **então alguém da sociedade civil pode assumir a presidência do conselho, então ele tem, essa característica facilita a sua relação com os movimentos**, né, nesse ponto. Com relação ao conselho e a relação dele com os outros espaços de políticas, o conselho, o conselho

> atualmente é formado por pessoas que também estão trabalhando em outros setores, né, ele é formado por pessoas que são ligadas aos movimentos, ou pessoas que são ligadas à gestão nas funções dentro da secretaria de mulheres, dentro do CRAM, porque tem, a Secretaria da Mulher, a presidente do CRAM, são membros do conselho, e tem uma representação da saúde. **A gente sempre teve muito problema e tem muito problema com a representação da saúde, é o setor onde a gente recebe mais denúncias, porque a representante da saúde, ela quase não aparece, não é dada uma atenção à importância do conselho**. Então assim, a relação do conselho com os outros órgãos, ele funciona nessa busca de parceria, nessa busca de auxílio, nessa busca de ajuda, de resolver as situações que nos aparece, **mas a gente tem muita dificuldade de lidar com o setor da saúde, porque não existe uma sensibilidade, vou usar esse termo, não existe uma sensibilidade por parte da saúde no que se refere à situação crítica que é, que são os casos de violência, que são os casos de violência contra a mulher**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

O fato de haver problemas com a execução de políticas para mulheres no campo da saúde, descrito na fala anterior, é representativo de um problema mais vasto, que é a falta de comprometimento dos agentes públicos que participam, ao menos oficialmente, do Conselho Municipal de Direitos das Mulheres, com reflexos sobre a saúde, a assistência, a educação e diversos setores em que as mulheres têm seus direitos tolhidos.

A essas dificuldades se soma o fato de que, como dito anteriormente, não há uma continuidade política no sentido de garantir a participação dos movimentos populares na execução dos serviços públicos, fruto, como já dissemos, de momentos de politização partidária dentro dos organismos de políticas municipais para mulheres, conforme se nota nas falas a seguir:

> No que se refere ao conselho, é, a Marcha tem uma ação muito importante, tem um lugar, muito importante dentro do conselho, embora não seja a presidência do, da, Marcha, mas a gente tem uma representante da Marcha no momento é Neidinha, **embora o conselho esteja passando por um momento difícil de, de, um momento mais parado, que a gente tem tentado puxar, cobrar que hajam reuniões, que aconteçam as reuniões, e não tem acontecido por conta de várias questões do governo aí**, da coordenação mais geral, da presidência. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

> Não teve, **o Conselho da Mulher, dos Direitos da Mulher, não teve com a gente esse respeito, nós não tivemos esse trabalho, integração, né, não houve, assim, foi um relacionamento assim muito 'troncho'**, certo, não foi um trabalho de ajuda, de orientação, de força. Porque a gente tá aqui dentro pra receber, certo, pra receber força, apoio, ajuda, certo, até numa conversa, num bate-papo, "você chega aqui, você me ajuda", entendeu, às vezes, a gente, e isso não aconteceu. Então, **o conselho pra gente aqui não teve muito, não teve influência, assim, pra que houvesse um crescimento dentro da secretaria de mulheres, né, dentro das políticas públicas, não**

> **foi assim, não correu atrás na questão da gente lutar pelas políticas públicas que realmente a mulher tem direito**, que o ser humano tem direito, não aconteceu, que tem poderes pra isso, mais do que a secretaria. O conselho tem mais poderes do que a secretária, certo, certo, e a gente não recebeu, apesar de todas as reuniões a gente colocar isso, certo, mas não aconteceu. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

Esta falta de diálogo entre o Conselho Municipal de Direitos das Mulheres e a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres tem como plano de fundo justamente a dificuldade para uma construção conjunta das políticas para mulheres no município, fragilizando a atividade de ambos os instrumentos, que, ao invés de juntarem esforços para a cobrança de mais investimentos e autonomia da gestão das políticas públicas, realizam suas atividades em condição de fragilidade e ineficiência.

Outro exemplo dessa dificuldade em se relacionar com os instrumentos de controle das políticas municipais é o contato letárgico da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres e o Conselho Municipal de Educação, restrito a participações simbólicas em eventos, assim como apresentado na fala a seguir:

> O conselho já participou só, por exemplo, vai ter um evento da Secretaria da Mulher, é convidado, **então o conselho vai lá, integra a mesa, mas sem uma ação muito efetiva, só mesmo pra fazer, participar do cerimonial**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Sabendo que um dos eixos mais importantes do Plano de Políticas para Mulheres é a intervenção na educação, o Conselho Municipal de Educação, que detém grande parcela de importância nos rumos que são dados à educação pública municipal, não foi chamado, até o presente momento, a ter uma participação efetiva na dimensão educativa das políticas para mulheres, desenvolvidas nas escolas municipais, através do CRAM, desde 2010.

Diante dos problemas e contradições políticas na execução das políticas públicas para mulheres no município de Cajazeiras, os movimentos sociais, que tanto lutaram para ver que suas demandas fossem positivadas em lei e transformadas em políticas de Estado, agora se encontram na difícil etapa de dar exequibilidade a estes instrumentos, tão defasados que se encontram em comparação com a intenção inicial de realmente resguardar os direitos da mulher e promover a igualdade de gênero nos diversos setores da sociedade, conforme se compreende das informações contidas na fala abaixo:

> Por isso que o movimento feminista em Cajazeiras, eu tive uma discussão com a companheira da Marcha Mundial de Mulheres, **ela disse "olha, tem**

> **que fazer tudo pra que esses organismos não sejam fechados, eles não sejam extintos, eles continuem funcionando, e cada vez mais eles melhorem essa política, é uma responsabilidade do movimento não deixar que nenhuma autoridade, que nenhum governo, é, possa fazer a extinção desses organismos aqui"**. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Nesse sentido, a preocupação agora é saber como avançar, em tempos de grave crise política, econômica, social e de direitos, como o avanço a nível nacional dos grupos conservadores e as propostas de retirada de direitos das mulheres.

Apesar das dificuldades e contradições do cenário político do município, isto não significa dizer que as políticas de mulheres não tiveram avanços, conquanto, através de decreto municipal, foram agregadas à Secretaria Executiva de Políticas Públicas para Mulheres, no ano de 2014, as gerências da igualdade racial e de cidadania LGBT, esta última sendo a primeira desse tipo em um município do alto sertão paraibano, resultado também de muita luta do movimento LGBT, e que contou com o apoio do um dos vereadores locais, ligado à causa das políticas para esta população. As políticas voltadas à diversidade tiveram durante esse período um apoio robusto, com a aprovação das leis de criação do Dia Municipal de Combate à LGBTfobia, lei nº 2.176/2014, do Conselho Municipal dos Direitos LGBT, lei nº 2.183/2014, e do uso do nome social em estabelecimentos e prestadores de serviços, públicos e privados, no âmbito municipal, lei nº 2.830/2015.

Essa produção legislativa de proteção aos direitos e à cidadania LGBT compõe um segundo momento de avanço das políticas voltadas à igualdade de gênero, desta vez pelo espectro das identidades Trans, além de focar no combate à discriminação e promoção da cidadania LGBT, buscando dar proteção e apoio concreto, através da criação de órgão próprio, a Gerência LGBT, responsável por dar exequibilidade ao conteúdo das leis aprovadas, promovendo a articulação dos serviços públicos em rede, realizando campanhas educativas e garantindo a implementação do nome social nos espaços públicos e privados, além de acompanhar relatos de violação de direitos, conforme se observa das informações presentes nas falas as seguir:

> **É preciso pensar uma política específica pra esse público**. LGBT precisa porque nós estamos há 500 anos oprimidos, que vem sem direitos. Nós não temos direitos iguais, LGBT não têm direitos iguais dos héteros, como os negros não têm dos brancos, como as mulheres não têm dos homens, então nos queremos direitos iguais, nos queremos que os gays sejam respeitados como cidadões (sic), com direitos de saúde, né, com saúdes específicas. **Não podemos achar que a transexual ela tem que ser atendida na unidade básica de saúde igual a uma mulher**, igual a um hétero, ou igual até eu, como gay, é, machudo, ela toma hormônio, ela precisa, tô falando da saúde,

> e a educação? **Quantos gays desistiram por causa do "viadinho" e da "sapatão" na sala de aula, deixaram de estudar, deixaram de hoje tá numa faculdade de ter um curso superior, "ei, viadinho"**. Eu sofri essa violência, só que como eu tinha uma estrutura familiar, minha mãe me apoiava, eu consegui me segurar nisso, mas quantos gays. **Então precisa ter uma gerência pra trabalhar isso, formação, pra trabalhar isso com a Secretaria de Saúde, pra trabalhar isso com a Secretaria de Educação**. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

> Nós aprovamos três projetos de lei, no mandato, primeiro a criação, primeiro foi um requerimento solicitando da prefeita a criação de uma Gerência LGBT ou uma coordenadoria LGBT dentro da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, **aí a gente, que ela mandasse um projeto de lei, que eu não podia criar, porque isso é um projeto que tem que vir do Executivo, não é um projeto legislativo, porque é um projeto que mexe com finanças, e a gente pediu para ela mandar**. Ela nunca mandou, mas ela nos atendeu, eu não posso negar que ela nos atendeu, **ela nos atendeu criando a gerência através de um decreto, através de um decreto foi criado. Atendeu porque tinha um movimento LGBT forte**. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

> Nome social foi porque várias transexual disse que ainda continuava sendo chamada no posto de saúde de João, de José, pelo nome do RG. Continuou dizendo, **na escola tinha professor chamando, "não chame!", professores, é, com questões religiosas, com a história do nome de batismo, o nome de registro que tem que ser respeitado**. Aí, a gente disse, vamos criar uma lei, que só a lei pra dizer assim "você não pode mesmo", porque tem uma lei que respeite, né. Foi uma luta muito das transexual pra, de Cajazeiras, pra essa questão, **porque tinha muitos professores e postos de saúde, uma mulher linda, sentada pra ser atendida pelo médico, chamava de João, que era o constrangimento, então essa lei foi criada mais pra pensar nisso, pra os órgãos municipais começarem a respeitar a questão do direito que a pessoa escolheu do seu nome**, né, não que o pai escolheu, mas sim ele que tem que escolher o seu nome, eu disse, é, até interessante que as pessoas pudessem escolher seu nome depois, mas é uma coisa necessária ser chamado por algum nome. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

Tais falas são representativas das lutas e reivindicações do movimento LGBT para com o poder público municipal, em que demandavam por respeito e acesso a direitos básicos como saúde e educação, porquanto seguiam esses indivíduos sendo desrespeitados mediante justificativas religiosas, machistas e conservadoras, expostos cotidianamente ao desrespeito, à humilhação e ao descaso. Nesse sentido, a gerência representa o compromisso do Poder Executivo em corrigir desigualdades institucionais, além de adotar medidas para a promoção e o acesso a serviços e direitos em igualdade, observando a peculiaridades dessa população.

Da mesma forma, a aprovação da Lei do Nome Social, garantindo seu uso em todo e qualquer órgão ou instituição da administração pública municipal, bem como no setor privado, em um momento em que nem mesmo o Estado da Paraíba dispunha de uma lei

estadual disciplinando o tema, representou um gigantesco avanço em termos de promoção da dignidade humana na perspectiva da identidade de gênero.

Contudo, não se pode creditar este fato a uma mudança repentina ou boa vontade política, o problema da discriminação e violação dos direitos de LGBTs só vem a se tornar problema público e integrar a agenda política por força das lutas do movimento LGBT, que atua desde a década de 1990 no município. Sabendo disso, o movimento procura avançar com a criação do Conselho Municipal dos Direitos de LGBTs, conforme demonstrado nas falas seguintes:

> O conselho, a criação da Lei do Conselho Municipal, a gente criou porque a gente achou era necessário, **porque tinha uma gerência e tinha que ter um conselho, né, pra direcionar, gerenciar, é, como é que chama, dar as diretrizes da política LGBT no município**. Foi criado o conselho aí tá, tem lei, agora só a gestão atual botar o conselho pra funcionar. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

> Então depois da gerência a gente também cria o Conselho Municipal LGBT, né, que inclusive é necessário falar que foi bem difícil colocar isso em prática, primeiro porque, **como tá envolto do, envolto por relações políticas, né, interesses pessoais assim, foi bem complicado no início, hoje assim se encontra fragilizado, porque foi montado em cima mais de interesses 'politiqueiros' do que a verdade um interesse de luta**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Diante dos relatos apresentados, cabe destacar que, assim como no caso das políticas para mulheres, nota-se que o desenvolvimento e execução das políticas públicas para LGBTs também acabou por ser prejudicado com a politização partidária dos instrumentos de políticas municipais. Nesse sentido, apesar da produção legislativa louvável, é preciso reconhecer que, na prática, houve mais uma vez a satisfação simbólica das demandas sociais, com mais foco na promoção da imagem da gestão do que realmente trabalhar em conjunto com o movimento para a desconstrução de velhas práticas e preconceitos, conforme se demonstra nas falas abaixo:

> A gerência em alguns momentos foi parceira do movimento, e o movimento da gerência, **teve alguns momentos que foi ao contrário, o movimento, pra engolir a gerência, por falta de entendimento de quem tava conduzindo a gerência**, de quem tava lá. Vamos dizer, aí um emprego de salário mínimo, **pagar um salário mínimo pra o Gerente LGBT, é "vamos aqui agradar uns", ficou alguns foi assim, "olha o gay é ligado a mim politicamente, ou a lésbica, 'vem cá vou te dar um empregozinho, fique caladinho'"**, né, essa coisa que a gente viu muito por aí também, mas ela fez algumas ações, a gerência teve algumas ações, em parceria com a

> gerência estadual, né, fez algumas ações, fez algumas ações em praça pública. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> A gerência funcionou timidamente, **com pessoas capacitadas, outras não, com gerentes que entendiam da política, outros não**. Gerentes muitas vezes preocupados, muitas vezes com assistencialismo, tem gerente que se preocupa com assistencialismo, dá uma cesta básica pra um gay que tá passando fome, tudo bem que tá passando fome nesse momento, **mas qual é a política de inclusão desse gay no Bolsa Família, ou desse LGBT no Bolsa Família, num programa social, ou emprego e geração de renda**? A gerência ela tem que ter um pouco dessa visão, trabalhar o todo, a pessoa o todo. E a família, né, como é que tá a família, esse gay que tá lá na família, ele tá sendo violentado, porque a mãe das grandes violências é a violência familiar, doméstica, que o gay sofre dentro da própria sua residência. Então precisa também esse ser humano ter uma formação. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Não, primeiro até tinha assim uma formação que era A. P., A. P., não sei se você conhece, ele gosta de ser chamado como M. P., foi, A. P. ficou lá viu, **olhou de um lado pro outro, não tinha como funcionar, porque não deram estrutura a ele, ai ele até deixou a gerência**, ai botaram F. F., **um menino que não entendia, não compreendia muito a política LGBT**, mas ele era humilde, procurava o movimento, decidia tudo com o movimento, depois ela tirou, botou outro, aí esse veio com toda a prepotência, que era de Fortaleza, que era um cara que trabalhava com produtos de beleza, chegou aqui achou que era, ele tem uma certa compreensão, **mas ele politizou a gerência demais, quem era gay ligado à prefeita, tava com ele, quem não era gay ligado à prefeita tava excluído, entendeu, porque ele pegou um órgão público e politizou partidariamente**, que é onde ele levou um cacete do movimento nessa história. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> **Outra função da gerência é justamente a criação de políticas públicas, no entanto uma criação que eu acredito que deve se dar de forma contextualizada, né, com o recorte municipal**. Inclusive, eu acho que essas gerências de cunho, que vem de uma demanda popular, eu acho que elas são obrigadas a estarem próximas aos movimentos sociais, porque elas não deixam o ter sido criado por eles, assim, né, não deixa de ter sido fomentada por eles, então eu acho assim, que, **as construções que se dê na gerência, mesmo que se dê dentro da gestão eu acho que elas têm a obrigação de procurar esse aporte teórico dentro dos movimentos sociais, e não só apontar para a gestão quais políticas públicas devem ser criadas e sancionadas na cidade, mas acompanhar a própria efetivação delas, né, e garantir que elas estejam enfim, funcionando**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Como se vê, a escolha dos agentes encarregados de promover as políticas para LGBTs se deu, em alguns momentos, muito mais pelo critério de obediência e proximidade partidária do que pelo envolvimento e formação intelectual dos escolhidos. Nesse ponto, as políticas para LGBTs no município também se distanciam do princípio da participação e do empoderamento das políticas de Direitos Humanos, afastando os movimentos sociais da construção e execução das políticas tão duramente conquistadas. Como resultado, as políticas

para LGBTs não alcançam patamar de firmeza, sem o apoio dos demais setores da máquina pública, justamente pela falta de conhecimento teórico e contato com a realidade local.

Outro ponto que demanda atenção é a forma com que fora constituída a Gerência Municipal de Cidadania LGBT, não através de uma lei, mas por decreto. Em termos jurídicos, a constituição de um órgão da administração pública por meio de uma norma infralegal, tal como é a figura do decreto municipal, traz consigo a possibilidade de extinção imediata, dado seu caráter revogável por parte do Executivo, sendo muitas vezes utilizado por não implicar em aumento de gastos do orçamento público, o que parece ter sido justamente a intenção da gestão à época, conforme se observa nas falas a seguir:

> Ela foi criada através de um decreto, né, que deveria ser um projeto de lei, ela não tá mais porque o prefeito que entrou agora extinguiu todos os decretos da gestão passada, e até nós do movimento, algumas pessoas do movimento, foi (sic) favoráveis nisso aí porque nós queremos agora criada através de lei. **Esse negócio de decreto não funciona, que decreto é decreto, na hora que quiser acabar, acaba, agora, uma lei acaba**? Né verdade, então, só se voltasse pra Câmara e a Câmera refizesse o projeto de lei. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Sei que elas foram feitas, eu não sei porque, não me pergunte que eu também não vou atirar pedra em quem fez dessa forma, elas não estavam regidas por uma, né, do Executivo, mas decreto, **e decreto é assim, quando termina um governo que começa outro, o decreto perde a validade**, né, se depender de mim elas voltarão a existir, porque elas são fundamentais, que é da igualdade racial e, é, do LGBT, né, **que nem funcionavam aqui na Secretaria, eles funcionavam lá no centro administrativo com uma estrutura mínima**. (LSPM², entrevista concedida ao autor)
>
> Agora **criou uma coordenadoria através de um decreto, um salário mínimo, botou uma pessoa lá dentro, deu uma sala com uma mesa, uma cadeira, sem estrutura de funcionamento, aí a gente, não aceitamos aquilo, que a gente viu aquilo como uma tapeação**. "Vamos tapear aqui o movimento LGBT, vamos dizer que a gente criou". Mas sem estrutura, uma pessoa sem formação, muitas vezes. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Era um funcionário, eu não tinha sala, eu não tinha birô sequer, eu não tinha nem ventilador assim, **não tinha recurso financeiro algum, mas as pessoas sempre parabenizavam a gestão, porque ela tinha, a gestão tinha oferecido uma gerência de igualdade racial e LGBT**. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Dessa forma, podemos compreender a criação da gerência a partir de um decreto como uma forma de prestar contas ao movimento LGBT, sem com isso manejar os recursos necessários para suas atividades, o que resultou na sua posterior extinção, com a o advento da nova administração municipal no ano de 2017.

Como reflexo de um contexto nacional, assim como houve uma precariedade na construção das políticas nacionais para LGBTs, a exemplo do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, que sequer foi sancionado por decreto presidencial, as políticas para LGBTs no município de Cajazeiras também sofrem com essa fragilidade, acompanhando o rumo das políticas para mulheres, e distanciando-se também do princípio da disponibilidade de recursos das políticas de Direitos Humanos.

Apesar de debilitada desde sua criação, é preciso reconhecer que, mesmo sem recursos financeiros, e com uma direção intercalada entre gestores com mais ou menos formação e/ou proximidade com o movimento LGBT, a Gerência LGBT teve uma atuação no município, isso se deu a partir da criação de redes de diálogos institucionais com os setores da saúde, segurança, justiça, educação, conforme se percebe nas falas abaixo colacionadas:

> **Eu acho que a Gerência LGBT, ela foi muito, ela foi muito sadia nesse sentido de conseguir criar diálogo com instituições que outrora nunca se abriram pra fazer esse diálogo**, assim, de forma mais direta, como fórum, como ministério público, como hospitais, como postos de saúde, PSFs, como escolas, porque uma coisa é você chegar, a gente sabe que a nossa sociedade ela vive envolta de relações de poder, inclusive poder nesse sentido de *status*, então é muito mais fácil você chegar enquanto uma instituição de gestão pra propor um espaço desses do que chegar como um movimento, inclusive um movimento de pessoas que são acusadas diariamente, né, como exageradas, radicais, etc, etc e tal, né. Então, esse *status* institucional da gerência, ela permite criar diálogos que hoje há resultado mesmo positivos, assim, por exemplo, em Cajazeiras a gente tem uma travesti que ela foi presa e aí ela saiu, ela saiu, porque ela era ré primária, e aí tem as, tinha uma, várias cláusulas que ela precisava obedecer, né, como por exemplo não sair de casa depois de 09 horas da noite, né, e aí ela falou com a juíza que ela era transformista e que o ganha pão dela vinha da noite, né, assim, da noite, e ela conseguiu essa cláusula ser revogada. **Isso não se dá porque a juíza era boazinha e entendeu, a profissional, a profissão da travesti, que também era transformista, isso se deu porque durante esses últimos anos a gente conseguiu criar diálogos, conseguiu sensibilizar nesse sentido, que nós não somos iguais, que nós temos especificidades**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

> Então, acho que a gerência, **a primeira função da gerência é criar essa mediação entre a população e os serviços institucionais que existem na cidade, né. Eu acho que a gerência, ela também é importante no sentido de criar uma rede, que é aquilo que a gente sempre tentou fazer e não conseguimos na época, que é tentar fazer com que as instituições, as instituições públicas, e jurídicas, e educacionais, e de saúde, elas entendam que isso não se trata de vitimismo, mas se trata de uma situação de vulnerabilidade**, né, então, assim, elas estando juntas elas conseguem fazer um trabalho melhor, e também no sentido de, é, no sentido de, de dar um suporte jurídico e psicológico também aos homossexuais que necessitarem assim, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Diante dos relatos acima, percebe-se que houve todo um trabalho da gerência no sentido de desmistificar as ideias e desconstruir os estereótipos sobre a população e as demandas dos LGBTs. Contudo, mesmo revestida pela autoridade da administração pública municipal, a Gerência LGBT enfrentou forte resistência para implementar uma mudança na cultura institucional local, defrontando-se com o machismo e a LGBTfobia institucionais, além do conservadorismo religioso, conforme se apresenta na fala a seguir:

> Eu, M. P., já tive uma bíblia esfregada na minha cara dentro do ministério público, né, denunciei ao disque 100, o processo foi pra corregedoria do ministério público da Paraíba, e quando ele voltou pras minhas mãos, ele voltou com um anexo que era a carta do promotor, do dito promotor que tinha esfregado a bíblia na minha cara, e na carta ele colocou quatro testemunhas que não existiam, e colocou que eu teria entrado no ministério público desafiando a fé dele. **E aí, desse momento que a gente vive de conservadorismo, sendo acusado de ideologia de gênero, sendo acusado de querer matar os cristãos, né, as famílias tradicionais, essa história calhou**, e era um promotor contra um militante famigerado da cidade, né, assim, então eu nem quis continuar o processo assim. **Então nas instituições nós ainda estames tendo esses problemazinhos, assim, são coisas que não avançam, assim, né, são coisas que não avançam mesmo, porém, socialmente, eu acho que tá bem melhor assim**. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> Eu lembro inclusive de uma escola, no Patamuté, no sítio Patamuté, onde uma travesti, que eu não recordo o nome dela agora, que ela foi até embora da cidade, ela já, **quando ela começou a se entender como travesti, começou a se vestir, isso foi em 2014, e ela foi expulsa pelo diretor da escola**, no sítio Patamuté, aqui pertinho, né, ainda é de Cajazeiras o sítio, e a gente tentou entrar em contato com a direção, **mas nós fomos impedidos de entrar em contato com a direção**. Por quê? Porque a gente tava atuando enquanto gestão. Esse é uma outra questão também, enquanto gestão, **mesmo quando a gente verificava erros graves, preconceitos graves, crimes graves, como no caso dessa travesti, a gente não tinha uma autonomia maior, pra agir, porque a gente respondia por uma gestão, e a gestão não permitia criar causos, criar polêmicas**, né, e, inclusive isso ressalta a importância da nossa organização enquanto movimento LGBT, porque, enquanto movimento LGBT, a gente era um movimento popular, a gente não respondia a nenhuma instituição, a gente não respondia a nenhuma, a nenhum interesse político nesse sentido assim, pelo menos a grande maioria não, né, e a gente aplicava nesse sentido, assim. **A gerência, ela servia pra fazer, sei lá, um, ela servia como uma credibilidade jurídica, porque ela tinha direito de ir e vir, entrar nos órgãos, etc, etc e tal, e nós movimento LGBT atuávamos paralelamente fazendo um ataque quando essas coisas não funcionavam**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> A gerência também, a gerência não tá em funcionamento, por exemplo, nesse momento agora não está funcionamento, outras proposições da gente, foi a proposição de uma rede, porque o que a gente observava muito era que havia, havia não, há muita negligência no setor da saúde, no setor da

> educação, e no setor da segurança pública, **então uma grande batalha da gente também, já existia a gerência na época, foi tentar criar uma rede de apoio assim, uma rede de várias instituições do município, pra que uma agilizasse o trabalho, encaminhasse pra outra quando fosse necessário e tal, que a gente nunca conseguiu efetivação, inclusive por vários dos atores institucionais achar que isso se tratava de vitimismo, assim**. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Diante disso, essas falas demonstram a falta de liberdade da Gerência LGBT para agir, mesmo dentro da própria estrutura da administração pública municipal, simbolizando, mais uma vez, a falta de comprometimento e o autoritarismo com que foi direcionada a execução das políticas para LGBTs no município de Cajazeiras. Outro ponto a que se dá destaque, é que, tendo em vista a impossibilidade de uma ação mais contundente por parte da gerência, bem como da construção de uma rede de apoio, o movimento LGBT passou a concentrar seus esforços em atuar onde a gerência não podia, denunciando e expondo as violações de direitos.

Revela-se um panorama de contradição na articulação institucional e política das políticas para LGBTs, em que o mesmo poder público que, aparentemente, estava atento às reivindicações da população LGBT, também discriminava e violava os direitos desses indivíduos, exigindo dos gestores da política que fossem complacentes para com as práticas da gestão em exercício.

Vale ressaltar que, da mesma forma que o CRAM, as gerências LGBT e racial acabaram atreladas fisicamente ao espaço da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, de forma que, se, por um lado, se compunha um cenário de dificuldade na execução das políticas próprias de cada grupo, gênero, raça e sexualidade, por conta dos recursos exíguos, acabou-se por criar um espaço propício ao desenvolvimento de ações conjuntas, perpassando tais marcadores identitários entre si, o que trouxe um cenário de atuação conjunta que, de fato, foi explorado durante esse período, conforme atestam as falas abaixo elencadas:

> Enquanto movimento LGBT, nós não conseguimos propor espaços maiores quanto a questão da educação, **mas nos éramos convidados a participar desses espaços, sempre estamos lá fazendo intervenções no sentido de fala, enquanto público do evento, ou então presente nas mesas de debates**, né. Já enquanto Gerente Municipal LGBT, a gente lançou alguns projetos, como a gente não tinha, na **verdade a gerência, quando ela começou ela tinha um funcionário, que era eu, que já era subsidiado dentro da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

> E eu acredito que a gente durante esses três anos à frente da Secretaria da Mulher, a gente procurou fazer esse trabalho nos bairros, na zona rural, né, deixando bem claro, bem claro mesmo, **e grandes mudanças a gente**

> **encontrou, os pais passaram a apoiar mais os filhos, é, "não, meu filho é gay", "é gay mas é seu filho, pai", "então vamos abraçar, então vamos abraçar a sua filha do jeito que ela é", certo**, e isso foi muito importante, gratificante, demais pra gente, né. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)
>
> Se alguém está lá criticando, se está falando, mas aí você tem que ter aqui, é um braço forte, uma mão forte, uma orientação, **dizer o seguinte "você vá, você corra atrás", e isso a gente fez, levando para o centro de estudos Supletivo, pessoas que nunca tinha estudado, levando pra, a noite, pra escola, é do jovem, na questão da aprendizagem de jovens e adultos**, é, levando pessoas pra realmente se sentirem com os pés no chão e dizer "a partir de hoje eu sou uma mulher diferente", "eu sou um homem diferente", certo, "eu sou um travesti diferente", "eu sou um gay diferente", "eu sou uma lésbica diferente", "hoje eu tenho os pés no chão", "hoje eu sou dona do meu nariz". (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

Como se percebe, é verdade que a Gerência LGBT e a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres tiveram uma atuação conjunta, porém, não houve uma expressividade dessa parceria em termos de realização de projetos definidos especificamente para este público, limitando-se a atividades de acolhimento familiar e incentivo à educação. Dessa forma, a gerência passou a atuar enquanto instrumento de legitimação para que o movimento LGBT pudesse adentrar os espaços públicos.

Frente ao exposto, não é difícil entender a ausência de projetos e ações mais concretas em prol da cidadania LGBT no município de Cajazeiras, sabendo que a criação da Gerência LGBT enquanto política pública não teve mais do que um cunho midiático e de interesse da gestão municipal em prestar uma atenção simbólica a esses indivíduos, conforme expresso nas seguintes falas:

> Outra coisa também que a gente nunca conseguiu trabalhar no campo LGBT foi a questão de emprego e geração de renda, **e isso também a gente não conseguiu trabalhar porque era um tema que a gente necessitava criar redes pra realizá-lo**, e sempre as discussões elas vinham voltadas em coisas que a gente tava tentando na verdade, é, assim, **estereótipos que a gente tava tentando desfazer né, como se todo homossexual precisasse ser cabeleireiro, manicure, pedicure, balconista, atendente de farmácia,** etc, etc e tal. Não é indignificando essas profissões, **mas é porque a gente percebe a intencionalidade que isso tem, né, de nos remeter a lugares como se nós não tivéssemos capacidade ou não pudéssemos exercer, por exemplo, uma graduação, uma pós-graduação, uma formação mais especializada pra você fazer alguma coisa,** né, sempre voltado pra isso assim, "ai vai fazer, vamos trabalhar com trabalho e geração de renda", chamava SENAC, SENAI, Empreender, não sei o que, aí, curso de corte e costura, assim, coisas que, se essas pessoas quisessem isso, elas já estavam fazendo, **porque não necessariamente você precisa de uma política pra você ser manicure, pra você ser cabeleireira, você pode fazer isso por fora de uma política pública, mas, a gente era necessariamente direcionado a isso, né, e aí a gente saiu desse 'rolê' do emprego e**

> **geração de renda porque a gente viu que não conseguiria dar um contorno melhor a isso**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> No campo da saúde, também, até hoje, nós somos bastante convidados pra falar mesmo sobre a saúde da população LGBT, coisas específicas da população LGBT, né, e isso também é outra questão complicada, porque as pessoas acreditam que, que você não necessariamente, eu também entendo que você não precisa chegar num hospital e falar "eu sou homossexual", porque realmente saúde é uma coisa que é inerente ao corpo humano, né, mas não orientação sexual, mas nós também entendemos que nós, enquanto homossexuais, assim como a população negra, como a população indígena, assim como as mulheres, assim como as crianças, assim como os idosos, a gente também tem recortes específicos no nosso corpo que precisam de atendimentos específicos, né, então, por exemplo, **as políticas públicas de saúde, o que a gente tem visto sendo efetivado é seguindo os mesmos velhos estereótipos, né, que, prevenção da AIDS, das doenças sexualmente transmissíveis, distribuição de preservativos, achar que fazer uma política pública de saúde é chegar num evento LGBT e distribuir preservativos, né, distribuir cartilhas como você se prevenir de doenças**, etc, etc, e tal, e aí é bem complicado também o diálogo coma a saúde, assim, porque a gente não consegue avançar nesses estereótipos, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> Ser essa ponte, é, Victor, essa ponte, a gerência tem que ser essa ponte com o governo, o governo municipal, o governo estadual. Tem que ser essa ponte em dizer assim "opa, a educação tem que repensar isso aqui pra os LGBT", a saúde precisa repensar. Tem moradia? Será que os gays também não têm direito a ter moradia? **"Ah, casa pra viado?" Né, é o que tá na cabeça dos gestores, né, nesse sentido**. Então a gerência tem que ter esse olhar, eu vejo muito a gerência com esse olhar, não a gerência. Também pra se preocupar com o gay no meio da rua, ele não tem moradia, ele não tem nada, tentar incluir ele no social, **que muitas vezes a visão lá da assistência não tem**, com CREAS com CRAS. Porque o gay desempregado, sem nem um emprego, não tem nada, ele não pode receber Bolsa Família, isso é um papel da gerência, de tá lá incluindo essas pessoas. Então eu vejo a gerência importante nisso, e pensar a política geral pra esse público, nem a mais nem a menos, nós queremos direitos iguais com os heterossexuais. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

A impossibilidade de incluir, ou ao menos associar, as políticas para LGBTs nos setores da assistência social, saúde e geração de emprego e renda são simbólicos de que, mesmo com toda uma atividade de diálogo com as instituições, a imagem estereotipada ligada à população LGBT, representada nas atividades ditas femininas e na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, assim como o machismo e a LGBTfobia nos serviços públicos, impediram qualquer outra atividade que não se resumisse à fala e ao discurso de combate à opressão e discriminação dos LGBTs.

Alocada a este nicho de atividade, a Gerência LGBT passou a investir em diálogos mais profundos com a educação, também justificado pelo contexto nacional de discussão

sobre a inclusão dos temas gênero e diversidade no Plano Nacional de Educação, na tentativa de levar aos educadores no sistema municipal de educação informações que pudessem reduzir a discriminação na escola e promover um ambiente baseado no respeito e livre de preconceitos, de acordo com as informações presentes nas falas abaixo:

> Então, nesse sentido, o que nós tínhamos a oferecer naquele momento enquanto equipe de trabalho era ir mesmo pra dentro das escolas, **a gente oferecia a essa escola uma formação política nesse sentido de educação voltada a questões de gênero, e a gente ia**. De início, as nossas formações eram nessa coisa mais caricata e clássica, assim, de explicar a diferença de orientação sexual pra opção sexual, que era um termo ultrapassado, explicar o que era identidade de gênero, mostrar leis, trabalhar em cima da LDB e dos PCNs, tentar demonstrar que esses conteúdos, eles não são apenas transversais, mas por uma questão conjuntural, eles são necessários, assim, né, que não é uma coisa que você necessariamente opta por não trabalhar ou trabalhar, mas o porquê ele deve estar presente, principalmente pelo momento que a gente vive no país que é de leitura dessas coisas, né. E educação na verdade é isso, né, **educação ela reflete o que tá em jogo na sociedade, né, então a gente tá num momento que a gente mais se discute essa pauta então a gente ia pra escola nesse sentido assim de mostrar que a gente não pode mais simplesmente fugir da educação**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> **Geralmente a maioria dos espaços que a gente participou era mais com professores e a coordenação pedagógica**, assim, porque a gente sabia, a gente sabia que não daria conta se chamasse também o alunado. Porque,f se os próprios professores, assim, e coordenadores, **eles já não davam tanto espaço pra gente se aprofundar teoricamente, porque eles sempre se voltavam a questões, a estereótipos, a questões de senso comum**, a caso de um vizinho, caso de outra pessoa, “ai, que eu ouvi falar disso”, “é porque fulano é assim, cicrano é assado”, sempre. Sempre era uma tentativa de distorcer o que a gente tava falando ou de retornar a um conteúdo que nada tinha a ver com o aprofundamento teórico que a gente tava tentando mostrar, porque a gente não ia pra essa escola, assim, apenas pra falar a diferença de orientação sexual e identidade de gênero, né, a gente ia com um aprofundamento teórico legal, inclusive convidávamos pessoas com um conteúdo intelectual legal também, né, uma trajetória política legal, mas era, assim, a maioria, né, não tô falando todo mundo, lógico, mas assim, **a maioria das pessoas que participavam, elas sempre conseguiam distorcer o que a gente tava falando assim, ou então atrasar mesmo o conteúdo, assim, a gente não conseguia avançar nesse sentido**. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Como se percebe, apesar dos esforços empreendidos, a barreira do preconceito e do descaso impedia um maior aprofundamento do trabalho da gerência junto aos docentes. Aprofundando a análise em busca de significados mais latentes no tratamento dado pelo setor da educação ao trabalho da gerência, surge como justificativa a medo de, enquanto professor, enfrentar problemas que já se fazem presentes no cotidiano escolar, quais sejam a sexualidade

precoce e a violência e a discriminação baseada no gênero e na orientação sexual. Nesse sentido, se torna mais fácil e cômodo não reagir, ignorando ou tratando essas ocorrências como brincadeiras ou brigas sem importância.

Outra possibilidade é a própria constituição moral e/ou religiosa de alguns docentes, que insistem em perpetuar um modelo de educação baseado em suas convicções pessoas e na fé, mesmo ciente de que a educação tem como princípio a laicidade. A esse respeito, a Gerência LGBT levantou a discussão sobre a laicidade nas escolas, mesmo que enfrentando, de forma nada sutil, a resistência dos educadores, conforme exposto nas seguintes falas:

> **Outra coisa que a gente sempre debatia também nessas formações nas escolas era no sentido, era na questão da laicidade né, de como a laicidade ela, nos espaços públicos**, ela é importante pra que essas discussões, elas existam. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> A questão das escolas, por exemplo, a questão das escolas, **todas as formações que a gente fez voltadas pras escolas, não tinha uma, não houve assim uma sequer que não fosse distorcida as nossas falas**, sabe, assim, que primeiro a gente falava que existe uma lei nacional de que as pessoas nas escolas, as pessoas travestis e com outras identidades de gênero, que não corresponde necessariamente ao corpo biológico delas, elas devem ser respeitadas, né, elas não podem, elas devem ser respeitadas dentro do espaço escolar. Esse era o primeiro ponto que a gente batia, **o segundo é a laicidade, né, o quanto a laicidade também é importante pra que esse debate de gênero ocorra mais livremente, assim, com mais propriedade teórica inclusive**. E, assim, sempre, sempre, sempre, eu não lembro de 2013 pra cá, eu não lembro de uma formação sobre educação pra LGBT que não terminasse, ou em escândalo, ou em falar que a gente tava exagerando ou que não, ou que não distorcesse nossas falas, que aí calha com o discurso dos conservadores na Câmara e no Senado, que foi inventar, porque não há outro termo pra isso, **inventaram esse conceito de ideologia de gênero, que é um conceito que teoricamente, ele não existe, né, assim, ele é um conceito que ele distorce toda uma luta gigante**, né, que a gente, enquanto homossexual, nós temos no Brasil, e as pessoas compram esse conceito e começam a distorcer nossa fala, falando que o que a gente tá querendo fazer é implementar uma ideologia de gênero, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)
>
> Eu fui convidado num colégio estadual daqui pra ir fazer uma fala justamente sobre essa questão da educação de, essa coisa da identidade de gênero na educação, né, como a escola tava lidando com isso nos dias de hoje e tal, e eu fui como eu me visto normalmente, fui todo de preto, fui com brincão, fui de borá, bolsinha de lado, fui bem bonita, **aí eu cheguei lá no espaço, que era numa sala de aula, tava todos os professores reunidos, e tinha uma bíblia no meio do chão, e primeiro foi meia hora de oração que era uma espécie de mística**, era até bonitinho assim, mas totalmente 'respeitando' a laicidade do espaço. Era uma mística que durou meia hora, **e quando essa mística terminou foram rezar um pai nosso, e após o pai nosso o diretor da escola disse "pronto, M. P., você tem 15 minutos pra falar de identidade de gênero nas escolas", e é isso. Eu não lembro de ter**

> **participado de um espaço muito diferente desse**, era sempre com essas intenções de mostrar que tá fazendo um trabalho pra se encaixar num padrão, sabe, numa discussão nacional que tá acontecendo, que é isso, né, todos os profissionais de educação eles já entenderam que a gente tem necessidade de refazer essas leituras quanto a sexualidade dentro das escolas, né, assim, tem até que se aprofundar teoricamente, **mas, por achar que talvez não seja tão importante, faz de qualquer jeito, né, faz de, que, jogado assim, de qualquer forma**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Diante dessas considerações, é possível afirmar que um grande obstáculo à concretização da atividade da Gerência LGBT junto à educação foi a ausência de um ambiente laico, o que não é prerrogativa única da educação, fazendo-se presente tanto na cultura e nas práticas da sociedade local, quanto na atividade dos agentes públicos do município, numa mescla nem um pouco sadia entre a fé e a atividade estatal.

Da mesma maneira, a má-vontade da administração em colaborar com a execução da política LGBT no município fica evidente no caso do Conselho de Direitos de LGBTs, que, à semelhança do Conselho de Direitos das Mulheres, tem como problema a ausência de amparo orçamentário e o comprometimento dos representantes indicados pelo poder público, conforme se observa nas falas a seguir:

> O que é que acontece hoje nessa política de democracia participativa? Que os conselhos é uma política da democracia participativa, né, dos governos, o que é que acontece? A própria sociedade civil, um pouco fragilizada né, com todas essas coisas, **indica alguém, o povo não participa das reuniões, não, nas reuniões do conselho**. O próprio governo, **um Secretário indica uma pessoa de saúde, o cara não vai ou a mulher não vai, a pessoa, o profissional não vai pras reuniões**. Então o conselho, muitas vezes, não dá quórum, não funciona, **vê LGBT não muito como prioridade, muitas vezes, principalmente os que vêm do governo**, que quem vem do governo o governo indica quem ele quiser, não é obrigado a indicar um gay até nisso, até a gente, não tá na lei, mas vamos priorizar, é, alguém que tenha pelo menos, não basta ser LGBT, mas que tenha uma sensibilidade ao problema, até acho que os héteros têm que participar, até acho que têm, agora um hétero sensível ao problema LGBT, **porque de repente tem Secretario de saúde, de educação, "Vem tu aqui, vai ali ó, tu vai ser o conselheiro ali representando a Secretaria". Será que essa pessoa tem uma visão do que é direitos LGBTs, qual é a política**? (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Entendeu, **acho que porque não tem formação, também não dá muita estrutura, porque, não é só dizer assim "ah, eu tô te dando oportunidade", que oportunidade é essa? De eu construir política, de eu defender os direitos, de eu construir políticas publicas dentro daquela área se eu não tenho nem formação praquilo**? Então eu fico um pouco, é, eu me sinto hoje muito decepcionado com a questão dessa, dessa luta que foi nossa, pra criação da democracia participativa na questão dos conselhos, **porque eles estão muito a desejar, estão muito além do que deveria ser o verdadeiro objetivo, que era a questão de formação de políticas**

> **públicas**. Pra quê que um conselho serve, o conselho serve pra orientar o governo, é, como eu chamo, fiscalizar também o governo, fiscalizar a política, lutar e propor. **Se eu sou um conselheiro e não tenho formação, como é que eu vou propor o quê**? Se eu não sei nem pra mim, eu vou propor pros outros o quê? (JVCM, entrevista concedida ao autor)

Visualizando a conjuntura dos instrumentos da política municipal para LGBTs de Cajazeiras, a forma como construídos, e suas deficiências, chega-se à conclusão de que, desde a etapa de formulação, essas políticas não têm realmente a intenção de contemplar os anseios da população LGBT, quando se percebe que não há um compromisso verdadeiro em dar efetividade às leis criadas, bem como pela fragilidade do órgão responsável por sua execução, criado sem planejamento nem compromisso com o futuro, conforme se demonstra nas falas abaixo:

> As que a gente tem em Cajazeiras, eu quando trabalhava na gerência tive acesso, **elas eram má (sic) escritas, assim, gramaticalmente, até gramaticalmente elas eram má (sic) escritas**, sabe, você via que ali não tem, você percebe pela escrita de uma coisa, e como isso vai ser, você percebe a intenção daquilo né, **não tinha uma construção coletiva, não tinha uma leitura do contexto local, pra que essas leis se adaptassem a um contexto local**, que o contexto diz muito de uma lei também, né, **uma lei que ela é aplicada em São Paulo, ela não necessariamente serve pra ser aplicada no sertão da Paraíba**, né, porque é uma outra, é, outras e outras questões. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

> **A gente percebe que criar essas leis, foram mais fáceis que efetivá-las**, na verdade, porque como o país inteiro tava, por causa desse momento mais democrático que a gente tava vivendo, e pela própria globalização também que deixa todo mundo mais informado das coisas, inclusive das violências, das denúncias né, e por o município já respirar esse diálogo desde a década de 90, **por causa da presença desses movimentos na cidade, a gente não teve tanto trabalho, tanto trabalho, é perante o conservadorismo pra criar essas leis**, e pra que elas fossem legisladas, né, assim, sancionadas. **No entanto, todas estão morrendo, assim, todas estão fracas, todas estão sem uso, por vários motivos, primeiro, a gente imagina que muitas dessas leis foram sancionadas apenas pra que a gestão recebesse essa honra, usasse isso como propaganda política, né, "olha, a gente ajuda os LGBTs, a gente faz isso por vocês, porque a gente quer promover a igualdade"**, que não deixa de ser um discurso homogêneo no país de todos os políticos, né, assim, querendo engrandecer em cima dessa, dessa pauta LGBT, assim como a mídia a gente vê a mídia fazendo isso, né. Segundo, porque a gente tava batendo de frente, inclusive procurando jurisdição pra isso, como ministério público, fórum, etc e tal, então eles não podiam simplesmente dizer que não fariam, né, mas foram feitas, de tão, assim, tão, com tanta fraqueza que hoje você não vê elas sendo efetivadas de verdade, assim, né, a gente sabe que existem essas leis, mas, você não vê elas sendo efetivadas, **a própria gerência municipal, por exemplo, tá parada porque eles acham que a gente não tem um recurso necessário ainda para que elas funcionem, assim, mas se não há um recurso necessário pra que isso**

> **funcione, se ela já existe desde 2014, é porque nunca houve um planejamento pra ela, ou seja, porque não é preocupação de nenhuma gestão, nem da antiga, nem da nova, nem da futura, talvez**. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Há um distanciamento entre o que movimento LGBT espera e o que o poder público põe em prática, denunciando assim, como no caso das políticas para mulheres, um comportamento opressor e antidemocrático por parte dos gestores, independentemente de critério partidário ou grupo político, o que denota a existência de um passado cada dia mais vivo na cultura política e administrativa do município, com relações provincianas e coronelísticas, onde o que se pede, só é dado pela metade e em troca de bajulação e conformismo, podendo se perder num piscar de olhos político.

Após esta análise do cenário das políticas públicas de gênero e diversidade, faz-se necessário compreender os motivos e as ações que levaram à inclusão dos temas gênero e diversidade no Plano Municipal de Educação de Cajazeiras. De acordo com os dados coletados nas entrevistas, foi possível ver que, longe de representar um avanço da consciência política dos gestores públicos, esta inclusão se deu por força da presença dos movimentos feministas e o contexto da luta sindical em Cajazeiras.

Graças ao envolvimento das lutas sindicais dos trabalhadores e trabalhadores da educação com o movimento feminista, com destaque, mais uma vez, para o CDM Márcia Barbosa, é que houve a inclusão dos temas gênero e diversidade na formação continuada dos professores do sistema municipal de educação, conforme se percebe das falas colecionadas a seguir:

> Aqui em Cajazeiras também teve um debate importante, um momento importante, até meio que histórico, né, que foi a aprovação do Plano Municipal de Educação, que se conseguiu aprovar mantendo a questão da discussão de gênero. A Marcha especificamente não teve um influência direta na construção desse Plano, **foi mais os sindicatos, da área de educação, não sei se o CDM, se teve uma participação, eu sei que os sindicatos da educação participaram**, é, e especificamente a gente, nenhuma representação da Marcha participou da formulação não, embora, é, se nós tivéssemos sido convocadas teríamos ido com todo prazer, mas a gente, com mais certeza, com mais frequência é lembrada quando se discutem as políticas para as mulheres, pra educação não lembraram de, no Plano Municipal de Educação convidar bem a Marcha. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

> Daí assim, quando a gente, quando a gente tava no processo de construção do Plano Municipal de Educação, porque assim, como começou a acontecer vários movimentos relacionados à garantia de direitos LGBTs, à garantia de direitos das mulheres, a garantia de direitos das minorias, né, começou-se

> todo um, **enquanto esse movimento de ascendência de busca de direitos das minorias ia crescendo, começou também a crescer o movimento conservador**, e isso a gente tem no município, tem no Estado, tem no Brasil como um todo. Quando a gente tava construindo o Plano Municipal de Educação, e tava discutindo as questões, nós formamos grupos, né, tivemos um seminário, e formamos grupos de estudo, teve encontro na 9ª Gerência, e num dos grupos de estudo, que tratou sobre a, o documento sobre a formação continuada dos professores, a professora L. P. colocou o ponto, é até o item 16.6, caso não me engano, o 16.6, porque foi tão 'badalado' esse item, ela colocou, escreveu lá esse item, o 16.6, **que pra garantir na formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, o estudo sobre questões de gênero, raça, etnia, diversidade sexual e toda diversidade humana**, e aí, tava tudo tranquilo. (FCDM, entrevista concedida ao autor)
>
> Por que é que nós não conseguimos colocar no Plano Nacional de Educação nada sobre gênero? Porque houve uma reação violenta das igrejas fundamentalistas, que foram pressionar os senhores parlamentares, para que não colocassem gênero em nosso plano, e isso é muito ruim. **A gente ainda conseguiu colocar isso aqui no Plano Municipal de Educação para o município de Cajazeiras graças ao Centro de Defesa Márcia Barbosa**, porque eu fui indicada pra uma comissão, que foi a comissão de avaliação do plano anterior, e aí lá a gente podia também colocar propostas, e aí nós colocamos, não é, **e colocamos de que fosse incluída na educação municipal, na sua formação continuada, a educação não sexista e de gênero**, e aí passou na Câmara, passou assim sem nem os vereadores entenderem muito bem o que era isso, mas a grande verdade é que me parece que nós somos o único município no Estado da Paraíba, dois, Cachoeira dos Índios também, que nós conseguimos colocar e aprovar isso, é, na Câmara Municipal. (LSPM², entrevista concedida ao autor)
>
> Foi, eu fiz parte dessa comissão, e eu fui para algumas reuniões, né, onde a gente avaliava, é, as falhas que havia no plano anterior e o que era necessário a gente colocar, é, nesse, nesse novo plano. E nós conseguimos passar isso, claro, **com a ajuda de algumas educadoras que também tinham uma compreensão de gênero, né, eu apresentei a proposta e as companheiras ajudaram nessa, nessa discussão**. Quando eu saí da comissão, eu achava que ia ficar ali mesmo, que não iria ser posta, né, porque iam passar por outras e outras comissões que eu não estava, e que poderia ser que fosse excluída, só que depois, eu não fui à Câmara, mas depois, com muita alegria, com muita felicidade, eu fiquei sabendo que foi realmente aprovado pela Câmara. (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Diante disso, tais relatos são representativos da luta por uma educação melhor, mais inclusiva, que enxergue o outro e consiga lidar em sala de aula com os problemas relacionados à violência e à discriminação. Mais uma vez, fica demonstrada a importância do movimento de mulheres para a inserção e criação de políticas públicas que atentem para a existência da mulher e da opressão que sobre ela é praticada.

De forma inédita, situamos a inclusão dessa antiga demanda das mulheres, sem que houvesse a necessidade de barganhar com a gestão municipal. Tal feito só foi possível pela natureza democrática da construção coletiva da política educacional nos níveis nacional,

estadual e federal, através de educadores e educadoras comprometidos com a igualdade de gênero e respeito à diversidade, que, apesar de não serem maioria na educação municipal, conseguiram brilhantemente incluir esta pauta na agenda pública.

Assim, sem que houvesse uma correlação de forças ou um debate por parte dos tomadores de decisão, o município de Cajazeiras se torna palco de um estilo, talvez não único, mas, ao menos, peculiar de se fazer políticas públicas, e que aqui situaremos como "*Don't Ask, Don't Tell*", ou simplesmente "Não pergunte, não responda", e que se caracteriza por uma inclusão silenciosa das demandas populares, a que se dá destaque somente após estar juridicamente consolidada, mesmo que perdendo em outros campos pela falta de discussão, utilizando da burocracia estatal contra o próprio Estado, forçando o poder público a cumprir compromissos que, por vias tradicionais de pressão popular, não teriam sido aceitos com tanta eficiência. Tais afirmações podem ser justificadas diante da seguinte fala:

> Quando o plano chegou no meu gabinete, eu li o plano, sendo sincero, eu posso até dizer que eu fui hipócrita, mas eu fiquei bem caladinho, eu disse "eu não debato isso, eu quero é que seja aprovado", foi um plano muito bem construído, eu não vou dizer que foi construído pelo pé, e quando eu vi isso no plano, e eu já tinha visto que Campina tinha votado contra, João Pessoa votou contra, eu disse **"deixa eu me calar que eu não puxo nem debate nisso aqui, porque eu quero que passe a questão de gênero e diversidade", eu disse, tinha até outros pontos que eu podia questionar, mas, redução de danos, eu pensei em redução de danos, eu disse "nem que eu perca no projeto pedagógico desse plano"**, que eu poderia contestar, "mas eu vou deixar esse plano", eu disse "vai passar", eu digo "vai passar", eu disse, eu conversei com o presidente "Seu N. L., ó, o plano", ele disse "Tu tem alguma coisa?", porque ele sempre me perguntou, "Tu tem alguma coisa?", eu disse "Não, o plano tá ótimo, o plano tá ótimo, o plano tá perfeito". Eu já tinha conversado com o pessoal do SINTEP, do SINTEP não, do SIMFUNC, E. L., que tinham construído o plano, com a professora E. L., uma mulher feminista, mulher de luta, ela disse "J. F., o plano tá perfeito, pode aprovar porque tá perfeito. Construído a partir das metas nacional, né, e trouxemos algumas realidades da região, né. Então ó, isso aqui da, do projeto pedagógico nosso, aqui da nossa realidade.", eu disse "ótimo, E. L., bota pra aprovar". (JVCM, entrevista concedida ao autor)

Este modo inusitado de se fazer políticas públicas poderia ter passado incólume até a aprovação do Plano Municipal de Cajazeiras, não fosse a conjuntura nacional que se apresentava naquele momento, com o despertar do conservadorismo e fundamentalismo religioso dentro do Poder Legislativo dos entes federados por todo o país, quando houve a retirada dos termos gênero e diversidade do Plano Nacional de Educação.

Numa demonstração de ainda mais agressividade, a chamada "bancada da bíblia" trabalhou incessantemente para que os planos de educação dos demais entes federados

excluíssem ou até impedisse expressamente o ensino desses temas na educação básica. Retrato do ocorrido, os relatos abaixo selecionados fornecem os elementos necessários para entender a gravidade da situação:

> Quando desceu as comissões, voltou todo, tudo, e eu caladinho, eu disse "eu quero que esse plano passe do jeito que tá aí", **quando no dia que vai aprovar o plano, no público o bispo da Diocese de Cajazeiras, na plateia, lá no auditório, e eu já achei aquilo muito estranho, eu disse "O bispo? Isso nunca vem aqui!", o bispo, um padre, alguns pastores e o vereador pediu um aparte**, na tribuna, dizendo que estava, o vereador I. D., vereador I. D., que é radialista, da rádio G. P., que não foi reeleito, ele foi vereador só no, ele perdeu essa última campanha agora, ele não tá mais aqui na Câmara, pede um aparte e diz que, no plano municipal de educação, **tinha recebido uma carta de um deputado evangélico, eu não lembro do nome do deputado, mas chegou no meu gabinete também viu**, mas o lixo, ela foi bem ligeirinho pro lixo, eu só rasguei e joguei no lixo. Os outros vereadores tudo tranquilo, ele, ele é muito católico, ele não é evangélico esse vereador, muito católico da igreja, né, participa das ações da Igreja Católica, muito ligado, e eu acho que, eu não sei porque que o bispo e o padre chegou ali, e aí ele pede um discurso e hipócrita, de muita hipocrisia, **disse que o plano precisava ser retirado, retirado do plano a questão de gênero e sexualidade, gênero e diversidade, né, gênero e diversidade**, e eu disse "meu Deus, e agora", aí eu disse, um monte de heterossexuais lá, pessoas muitas vezes, eu não vou dizer, preconceituosos, mas homofóbicos não, mas preconceituosos pra uma sociedade preconceituosa que eles vêm de onde, né, de onde é que vêm, aí eu comecei a articular, eu comecei a articular, eu disse "olha gente, vamos mostrar pra Paraíba", que todos planos já tinha sido reprovado, tinha sido retirado, eu disse "vamos mostrar pra Paraíba que nós somos diferentes", eu peguei o microfone "vamos mostrar pra Paraíba que nós somos diferentes, vamos mostrar pra Paraíba", **porque o discurso do vereador, que ia ensinar as pessoas a ser gay, a ser lésbica, que educação não era pra isso**, que inclusive nacionalmente o NEC, o NEC tinha tirado né, o MEC, o MEC, me desculpe, o MEC tinha tirado da, retirado, tinha regredido e retirado da cartilha, e disse "eita, dançamos", perdemos aí agora. Campina tinha retirado, João Pessoa tinha retirado, Patos tinha retirado, Sousa tinha retirado, **aí a gente conseguiu, ele nem votar contra, ele se absteve, mas foi aprovado por catorze votos contra uma abstenção**. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

> Quando foi na sessão de aprovação do Plano Municipal de Educação, estávamos nós lá, foram todos os professores, a gente tava lá, todo mundo se envolveu, a secretaria se envolveu, o sindicato se envolveu, os professores se envolveram, o Conselho Municipal se envolveu, então tava todo mundo muito alinhado no discurso, **fomos lá pra aprovação, quando chega, começa a chegar a igreja todinha, a Pastoral da Família pra participar também**, aí a gente disse "O quê que a Pastoral da Família tá fazendo aqui? Estava próximo dos 100 anos da Diocese, a gente pensou "Ah, vai ser depois dessa sessão de aprovação do plano vai ser a sessão especial dos 100 anos da Diocese", iludidos nós estávamos, porque, quando começa a sessão, o presidente da Câmara à época, o vereador M. B., leu um email que ele recebeu de Brasília, do gabinete de um deputado lá que eu não lembro o nome, mas um desses deputados evangélicos, que querem legislar a partir da

> Bíblia, especificamente do Velho Testamento, **ele leu o email dizendo de que onde tiver a palavra gênero, nos planos municipais de educação, que seja eliminada, que seja substituída, por qualquer outra palavra, nem que seja por sexo**, tá ok. Descobrimos que, a convite de um dos vereadores que era ligado à Pastoral da Família, por isso que tava a igreja de lá, A. G., ligado à Pastoral da Família, convidou o bispo, foi o bispo, foi o padre mais conhecido na cidade, foi a Pastoral todinha lá, quando eu sento, **uma das mulheres da Pastoral olhou assim pra mim e disse "olhe, quem educa meu filho sou eu, não é a escola não", eu olhei pra ela e disse "muito bem, nosso sonho é que todos os pais façam isso, que eles eduquem os seus filhos porque a escola não está pra educar os filhos não, quem tem que educar são os pais"**, mas também respondi mas não entendi porque ela olhou pra mim com tanta raiva e tinha dito aquilo. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

> Quando a gente descobre que é isso, "ahhh", foi assim uma manifestação geral, secretaria, conselho, é, professores, e sindicato, não aceitamos que seja retirado, mas os vereadores que iam aprovar, quando o vereador disse "ah, substitua por... os professores...", eu disse "senhor vereador, se substituir gênero por sexo, então a gente vai o quê, vai ensinar *Kama Sutra* nas escolas?", numa conversa que eu tive informal com ele, né, eu chamei e fui explicar pra ele, porque o que é que a gente compreendeu, **eles foram pegos de surpresa com esse documento, sem, não tinha, não tão a par, receberam esse email de Brasília, eles não tão a par, não entendem, tem preconceito,** então eu conversei individualmente, no pé de ouvido de cada um e expliquei pra eles "olhe, isso aqui não é pra ensinar em sala de aula, isso aqui é pra formação dos professores, porque os senhores sabem, que dentro da sala de aula nós temos toda diversidade de pessoas, **e nós temos muitos alunos que são homossexuais, e que abandonam a escola por sofrerem muito preconceito, que os professores inclusive não sabem nem como lidar com isso, às vezes muita briga, muita confusão que tem na escola, o professor não age, não interage, não soluciona, assim, professor, gestor, enfim, porque não tem subsídio, ele não compreende as questões ligadas à sexualidade, à diversidade humana, ao respeito à pessoa humana, então ele não tem nem como agir,** por isso que a gente colocou esse item na formação continuada, e ele é fundamental, ele é fundamental, e a gente não permite que seja retirado". (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Conforme o exposto, o movimento do conservadorismo no sentido de oprimir, invisibilizar e reprimir toda e qualquer manifestação sobre gênero e diversidade também alcançou o município de Cajazeiras, contudo, não houve tempo suficiente para que seus efeitos maculassem a laicidade do Plano Municipal de Educação. Mesmo assim, não deixa de ser importante analisar o ocorrido, segundo a ótica da realidade local.

Como ficou bem demonstrado, bastou apenas uma correspondência enviada pelos integrantes da "bancada da Bíblia" para que se mobilizasse toda uma tropa de religiosos para interferir no processo legislativo. Vale lembrar que um dos princípios que rege as ações do poder público no Brasil é a laicidade, porém, como bem se observa, a religiosidade e o

conservadorismo, até mesmo dos próprios vereadores, pareceu ser suficiente para atropelar mais de vinte anos de trabalho e luta dos movimentos de mulheres e de LGBTs no município. Sobre o esteio de uma cruzada da fé pela família e pelo país, contra uma suposta ideologia de gênero, os seguidores deste movimento, tão nocivo aos valores democráticos, não se acanham em trazer para a estrutura estatal falsas conjecturas de uma doutrinação homossexual e da destruição dos valores da família. Trata-se, portanto, de mais uma marca que influencia a atividade de formulação das políticas municipais, com reflexos por toda a atividade pública municipal, exposta de forma solar em decorrência dessa interferência conservadora, cujos efeitos se espraiam por município e estados de todo o país, conforme se demonstra na fala abaixo:

> Outra coisa também, que precisa, eu acho, ser desnaturalizado, é a aprovação do Plano Municipal de Educação, né. Infelizmente o Plano Nacional de Educação, já era pra tá na verdade em vigor, que era um decênio, de 2011 a 2020, ele já foi atrasado, né, por outras questões como o PIB, que era 10%, então precisou de uma luta pra isso, um atraso no plano, e em 2014, 2015 vem aquela discussão, a partir de Marco Feliciano e Marcos Rogério, pra tirar os conceitos de discriminação por identidade de gênero, discriminação por orientação sexual, por discriminação racial e discriminação territorial, o que atrasa ainda mais a aprovação do plano, né, **e isso deu brecha, esse discurso dos conservadores deu brecha pra que os municípios tivessem autonomia de decidir se teria essas conceitualizações ou não**. Nós no Brasil somos por volta de 5.000 municípios, Cajazeiras foi uma das únicas que aprovou o Plano Nacional de Educação sem essas alterações, **mas aprovou justamente por a gente estar fazendo esse diálogo nas escolas, nas redes de saúde, por já ter feito milhares, inclusive de formações políticas de gênero dentro da própria Câmara Municipal**, a gente já fez assim, formar as palestras públicas dentro da Câmara Municipal, as nossas reuniões também no movimento LGBT, elas eram abertas, **as formações também elas eram abertas, não só pra homossexuais, então isso criou uma sensação mesmo assim, de sensibilidade na cidade, que permitiu que, mesmo com o avanço do conservadorismo nessa época já no país a gente conseguisse aprovar essas coisas**, né. Assim, **eu tô falando isso pra que a gente pense que elas não foram apenas porque as pessoas estão sendo menos preconceituosas, mas é porque existe uma construção de uma luta mesmo diária na cidade pra que hoje a gente consiga efetivar algumas coisas, né**. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Não fosse, talvez, a mobilização dos diversos setores da educação naquele momento, explicando e fazendo entender aos vereadores a importância de se capacitar os professores para lidar com as questões ligadas ao gênero e à sexualidade no contexto escolar, ou ainda, pela frequência das intervenções do movimento LGBT naquele espaço, a situação do Plano Municipal de Educação de Cajazeiras tivesse sido diferente, visto o poder de comando da fé sobre o Legislativo e o Executivo municipais, conforme se apresenta na fala a seguir:

> Então rolou confusão, foi a última coisa a ser aprovada no final da sessão, aí foi aprovado o plano municipal de educação, a gente "Êeee", quando termina a sessão, o bispo, que estava lá, se levanta, nossa sorte, o bispo não conhecia como funciona uma sessão, e o bispo disse "Mas já foi aprovado? Eu queria dar uma palavra!", o presidente "olhe mas já terminou a sessão, é uma sessão ordinária, não pode abrir ao público", **só que já tinha terminado, era o bispo, e aí, erroneamente, o presidente da Câmara abriu pra ele falar, de maneira errada, né, porque ele descumpriu o regimento,** só que já tinha sido aprovado, então como a gente, já tinha sido aprovado, já tava lá assinado o Plano Municipal de Educação, do jeito que a gente tinha mando, aí a gente não, ficou quieto, né, e a maior parte da população é católica, evangélica, o que termina sendo pior, mas aí, com todo respeito, mas termina nessas questões ligadas à diversidade humana. O bispo foi falar, **e o bispo fez toda uma fala, muito biológica, sobre a sexualidade, sobre a questão de gênero, muito preocupado**, porque o gênero, a teoria de gênero prega que ninguém nasce homem ou mulher, mas que nasce, nasce um ser humano, e eu estava lá, ouvindo tudo e concordando "ah, a teoria de gênero tá certo, nós nos tornamos homens e mulheres, nós nascemos indivíduos", mas vai colocar isso na cabeça de um bispo já de mais de 70 anos, que aprendeu que Adão e Eva, né, "Eva nasceu da costela de Adão", é meio complicado. Ele fez uma fala muito colocada, colocando relacionado a isso, **essa fala teve uma divulgação muito grande na cidade, nos portais, houve uma série de movimentações, quando as pessoas descobriam que tinha sido aprovado o plano municipal com esse ponto da questão de gênero**, mas como a gente fez os esclarecimentos, né, conversando, olhe, isso é pra formação dos professores, com todo aquele cuidado, com discurso, ficou tranquilo, não é, inclusive a gente acompanhou "vamos ver se a prefeita não vai vetar", **porque a gente ficou receoso que, em função da influência religiosa, houvesse o veto do Executivo naquele ponto, mas não houve veto**, e conseguimos a aprovação do plano como nós tínhamos colocado, né. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

A desobediência consciente ao regimento da Câmara Municipal, assim como a repercussão da fala que fora proferida da tribuna daquela casa legislativa, simbolizam o poder e a autoridade do fundamentalismo sobre os assuntos públicos, o que gerou até o receio do veto do Executivo. Também esse receio pode ser entendido como uma das razões pelas quais, sempre que se tenta trabalhar as políticas de gênero e diversidade no município, há um entrave, uma dificuldade de se por em prática os compromissos assumidos pelo município para a efetivação dessas políticas.

Resta agora observar se essa política de educação será executada em sua totalidade, também contemplando as perspectivas do gênero e da diversidade na formação continuada dos docentes do sistema municipal de educação, ou será, como as demais políticas municipais de gênero e diversidade, negligenciada e posta em segundo plano, sabendo, nesse sentido, que há forte resistência dentre os próprios educadores, conforme se descreve na fala seguinte:

> O Plano contempla essa formação, e aí as formações já iniciaram, as formações de professores, e a gente vai discutir, da melhor forma possível, de que forma será trabalhado, **porque, querendo ou não, é uma atividade assim, um pouco impactante para alguns, que precisa ser pensada, que precisa ser colocada da melhor forma possível**. Então nos teremos uma reunião com toda a ação pedagógica, já pra destacar melhor esses pontos, aonde também poderemos convidar a secretária de Políticas Públicas, a secretária L. P., já que foi também um incentivo dela pra que a gente possa fortalecer esse conhecimento, **mas todo conhecimento e válido, e a gente precisa realmente discutir o que for melhor para os nossos alunos**. (TSME, entrevista concedida ao autor)

Justamente pela importância desse conhecimento para os alunos é que agora passamos a discutir com mais propriedade sobre a execução do Projeto Retalhos da Vida, desenvolvido pelo CRAM. Como visto em momento anterior da análise, o trabalho da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, juntamente com o CRAM, através de intervenções nos espaços escolares, desde o ano de 2010, tem como pano de fundo a execução de programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica e familiar, prevista na Lei Maria da Penha, em seu art. 35, inciso IV. Diante dessa garantia legal, estes instrumentos realizaram desde o seu surgimento um importante trabalho educativo e de empoderamento das mulheres, alcançando escolas municipais e estaduais, universidades, presídios, asilos, e setores da saúde, segurança e justiça.

Ocorre que, mesmo diante do trabalho desenvolvido nesse sentido de educar e prevenir, a execução dessas atividades não compunha uma ação formalmente estruturada, traçada em um projeto escrito, com objetivos e metodologia de abordagem, sendo feito com bastante improviso, até pela carência orçamentária e gerencial desses organismos. Tal situação sofreu uma mudança bastante significativa nos anos de 2015 e 2016, quando o CRAM cria o “Projeto Retalhos da Vida”.

Esse projeto marca o início do desenvolvimento das políticas municipais de gênero dentro do eixo da educação, sendo importante frisar que a iniciativa para a realização de ações especificamente dentro das escolas é devido ao fato da já mencionada ligação entre o movimento de luta feminista e a experiência profissional dessas mulheres na docência do ensino básico, terreno fértil e que produziu como frutos a compreensão da necessidade de um trabalho incisivo junto à comunidade escolar do município, berço de inúmeras violações de direitos e de reforço da estrutura machista e patriarcal que oprime desde cedo as mulheres.

A estrutura do projeto foi, então, definida com foco no trabalho junto à comunidade escolar do sistema municipal de educação de Cajazeiras, através da realização de rodas de conversa com a exposição, por parte da equipe multidisciplinar do CRAM, de noções sobre

machismo, sexismo e desigualdades baseadas no gênero nas relações sociais, assim como no que consiste a violência doméstica e familiar, além dos instrumentos de defesa das mulheres em situação de violência, como a Lei Maria da Penha e os organismos de proteção da rede de enfrentamento à violência doméstica, culminando, algumas vezes, com a produção de uma colcha a partir de retalhos que remetem às situações de violência vivenciadas pelo público, conforme as informações apresentadas nas seguintes falas:

> O Projeto Retalhos da Vida, veja bem, é um projeto que foi criado, né, pelo CRAM, que é o Centro de Referência em Atendimento às Mulheres, **onde vai existir uma roda de conversa formada por psicólogo, advogado, assistente social, e outra coisa, é pra atender às mulheres em situação de violência,** e que esse projeto, o que é que a gente tá pensando, ele tem que ser levado para a Secretaria de Educação, onde eu já sentei também com a secretária T. C., até porque a gente tá com dois meses só, que assumimos, e o tempo corre, o tempo voa, mas já tive a oportunidade de conversar com T. C. pra começar a colocar esse Projeto Retalhos da Vida em prática nas escolas. (RSPP, entrevista concedida ao autor)
>
> As rodas de conversa, a gente, **nós começamos com a Lei Maria da Penha, mostrando que antes, é, em briga de marido e mulher não se mete a colher, e mostrando que hoje a gente mete a colher sim**, certo, na briga de marido e mulher a gente mete a colher, e entra pra valer, certo. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)
>
> Então, retalhos da vida é justamente tentar montar uma colcha de retalhos após uma roda de conversa, que essa roda de conversa, na verdade, é o que a gente chamava de palestra, mais aí quer chamar de roda de conversa porque a gente não quer ser a protagonista desse projeto, **a gente quer dizer, falar do serviço, das ações desse serviço, das atividades, que é o CRAM, da Lei Maria da Penha, porque toda roda de conversa divulga a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio, o que tiver de amparo de direito pra essa mulher a gente leva**, agora tanto é que dentro do Projeto Retalhos da Vida, tá lá trinta minutos, e eu acho até que a gente tem que até encurtar isso aí, porque o que e mais importante, é o que, escutar essas mulheres, a gente não quer estar lá ditando, a gente vai de uma maneira, né, a gente leva até a Lei Maria da Penha em cordel, que é só ter minutozinhos, tem um documentário também que é quatro minutos, pra ver de varias formas, despertar aquela mulher, né, pra elas falarem. Sempre deixamos o panfleto, o cartão de visita do CRAM, pra essa mulher nos procurar, e **todas as vezes que a gente faz as rodas de conversa que culminam com a montagem da colcha de retalhos, todas as vezes há denúncia, não tem nenhuma vez que a gente vá, que a gente, ali mesmo a gente já recebe uma denúncia, seja de uma vizinha, seja de a própria mulher que ela já se empodera ali, já sente segurança, credibilidade no trabalho, já denuncia**. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Como se nota, além de trazer informação e formação para pais, alunos e professores dessas escolas, outra intencionalidade do projeto era justamente trabalhar a busca pelas

mulheres que se encontravam em situação de violência, mas não acionavam os organismos de proteção.

Essa atitude é simbólica da inconformidade com o engessamento burocrático dessas políticas no município, não se deixando enclausurar numa atividade de inércia administrativa, demonstrando também uma preocupação significativa com o risco de vida que essas mulheres sofrem. Como consequência disso, durante o período de execução do projeto, o número de mulheres que passou a buscar atendimento dos serviços do CRAM, teve um aumento, conforme se nota na fala seguinte:

> Então, é, começamos as palestras por aí, mostrando que realmente a mulher tem que se livrar disso, tem que procurar um meio de denunciar, se você sofre agressão, se sua amiga sofre agressão, então esse agressor, ele precisa ser denunciado, a gente precisa ter conhecimento, **e através dessas conversas, através das palestras, dos vídeos, das escolas, e por onde a gente passou, é, orientando, falando sobre todo esse trabalho que a gente teve, então isso, é, foi muito importante e realmente, é, as pessoas buscaram, procuraram**, assim, tendo uma, aquilo pra quem você correr, a quem você pedir, a quem você procurar, e realmente atender, porque quando alguém bate na sua porta, é porque realmente está precisando, que confia no trabalho que você faz, então por essa confiança, essa segurança que a gente passa, certo, eu o importante é você passar com responsabilidade, com segurança, com respeito. E aí a gente tem um resultado positivo, e através dessas conversas, dessas palestras, né, mostrando aí, **a questão também, da, de você ver essa juventude viva na questão das escolas, então resultado também das escolas, a gente também foi tendo aos poucos, dentro das escolas que a gente via, é, alunos, colegas violentos, querendo bater nas colegas, esculhambarem, com vídeos pornô, querendo denegrir a imagem do colega, então esse trabalho aí também a gente fez, e a gente também colheu resultados positivos com relação a esse trabalho de um, trabalho de juventude viva diante da escola, isso é muito importante**. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

> Não foi a meta que nós queríamos totalmente, mas, como eu falei, tanto no momento que estava ocorrendo a roda de conversa, ocorreram denúncias, como após. **A verdade a roda de conversa ela serve muito de busca ativa, aí a gente não tem, é busca ativa mesmo**. Porque você, é inegável, agora também eu não posso te dar os dados, mas sempre, num momento você sai da sala, pronto, "vem cá, é esse número mesmo, mas dá pra gente conversar aqui, tá acontecendo isso, isso", já teve a denúncia, **agora a gente vê que falta a questão da continuidade, que é muito importante, da gente ter com os professores atividades relacionadas com a Lei Maria da Penha, a outros direitos, aí você vai entrar na questão da educação não sexista, né, do rosiozinho, do azulzinho, do brinquedo pra menina, do brinquedo pra o homem**, é isso que a gente tem que trabalhar, e o CRAM não pode só, tem que ter a questão do coordenador pedagógico de cada escola, os gestores de certa forma foram muito acolhedores, **a gente via a preocupação dos diretores, mas não se compra ainda essa briga, a coordenação pedagógica em geral**, acredito que D. D., ele, espero, mais aberto que a coordenadora anterior, pra gente fazer esse trabalho mais firme, mais seguro,

> e aí é que eu digo, vai entrar essas pessoas que estão de certa forma trabalhando no governo, as gerências, mas também com a parceria com a própria UFCG, né. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Face à importância da escola enquanto instituição social e da situação do ambiente escolar do município, relatada na fala acima, é possível afirmar que os responsáveis pela execução do projeto tinham em mente também a necessidade de se promover, além da denúncia da violência sofrida, um trabalho junto à coordenação pedagógica municipal, no sentido de promover a transformação do ambiente escolar.

Mesmo com uma intenção justificável de se contrapor à reprodução das práticas machistas e sexistas dentro da escola e de combater a violência de gênero em todas as suas manifestações, o que se percebe é que, nesse sentido, o projeto não teve o apoio e acolhimento necessário da educação, conforme se demonstra na fala abaixo:

> **Dos professores eu acho que a gente, de certa forma a gente foi lá, cutucou, muita gente, é, eu recebi de uma, no dia que eu fui apresentar o projeto, que tenho até a fotografia, as fotografias**, que a coordenadora pedagógica era T. C., não era D. D., era T. C., **e eu me lembro que uma diretora, ela disse "não, não, não, mas eu não vou querer isso na minha escola de jeito nenhum, porque lá não se fala disso, lá tá tudo bem, e assim, a gente vai é despertar outra coisa"**, quer dizer, isso aí, até na época eu, no momento eu falei "mas é justamente o que a gente quer falar, da cultura também do silêncio, o que precisa ser combatido, precisa ser quebrado, **aonde é que não há violência doméstica, gente, não existe, alguém já, ou o vizinho, dentro da sua casa, não tem escola que você diga que tá tudo bem"**. Mas aí a gente espera, junto com você, você tem esse projeto também de ir até as escolas, junto com a Secretaria de Educação, através dessa formação a gente ter algo mais, vamos dizer assim, mais fortalecido, porque o CRAM, quando vai falar, a gente vê, **a questão da mulher negra, a questão da homossexualidade, então, é políticas públicas, na verdade a gente tem que falar da formação de políticas publicas dentro das escolas**. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)
>
> Mas a gente, em termos, como eu tava dizendo, do que se almejava, **falta a parte pedagógica, de dar continuidade com as atividades desse trabalho justamente da, que a Secretaria Municipal de Educação, junto com o Conselho Municipal de Educação**, fez um trabalho primoroso que foi introduzir justamente o termo gênero dentro do Plano Municipal de Educação, que está dentro deste contexto da formação dos professores. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Tais atitudes, no exercício das funções de agentes públicos responsáveis por promover o acesso a um direito básico como é a educação, são demonstrativos da falta de compromisso institucional com a construção da igualdade de gênero na sociedade. Além disso, nota-se uma forte resistência à discussão da LGBTfobia e da discriminação no contexto escolar, de forma

que se prefere adotar uma postura de negação, silenciamento e invisibilidade dessas questões, mesmo sabendo que elas existem e que são frequentes, prejudicando, assim, a fruição do direito humano à educação e ferindo a dignidade humana de inúmeras crianças e adolescentes, que permanecem ignorados pelo poder público. Nessa ótica, o projeto não alcançou essa pretensão, conforme denotam as falas abaixo elencadas:

> Dentro do Projeto Retalhos da Vida **é somente dentro das escolas municipais, né, a gente pensou fazer essa parceira, com a Secretaria Municipal de Educação, pra desenvolver dentro das escolas municipais, depois a gente foi recebendo convites de escolas do estado, claro, de particulares, as próprias instituições superiores, como o curso de medicina, enfermagem**, que tem, o, Saúde da Mulher, a professora Gerlane, agora não recordo o sobrenome dela, mas ela fez até um artigo que ela cita a nossa ida, o CRAM, dentro do projeto de extensão que ela desenvolveu da saúde da mulher, e aí a gente procura ir e associações. Agora, **o Projeto Retalhos da Vida ele faz o recorte apenas para ser as escolas municipais**. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

> Foram feitas várias rodas de conversa, algumas diretoras se interessaram, nós voltamos, né, Costa e Silva, por exemplo, a diretora, é, no Costa e Silva a gente teve muito acolhimento, eu já falei pra você, lá no sítio Cocos, teve um depoimento riquíssimo de uma aluna, que ela contou assim, foi já, a gente já tinha terminado a roda de conversa, e ela levantou o braço, isso é muito importante porque ali a gente passou credibilidade. Então, **na ideia do projeto ser apenas nas escolas municipais, o Projeto Retalhos da Vida, se contava com uma parceria mais firme da coordenação pedagógica da época, o que acabou não existindo muito, né, assim, não sei o que aconteceu**. Terminou o CRAM, junto com diretores, o CRAM enviava ofícios solicitando, e a gente ia, **mas não teve aquela, vamos dizer assim, a repercussão que eu almejava, eu esperava, porque faltou, eu acho que agora, se a gente retomar, com um olhar ligado mais às atividades, a continuidade com as atividades pedagógicas**. Por exemplo, a escola Maria Guimarães, foi colocada no projeto de ter justamente uma gincana, e essa gincana, a gente iria trabalhar o quê, ia ser as rodas de conversa, teve com os professores, foi apresentado o projeto, ia ter com a família, e a gente iria desenvolver o quê, atividades relacionadas à Lei Maria da Penha, e dali depois a culminância seria uma gincana. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Percebendo a falta de um apoio mais robusto da Educação municipal, à semelhança das políticas de mulheres e LGBTs como um todo, o projeto acabou enviesando por outros caminhos, seguindo para escolas estaduais, universidades, instituições privadas e outros campos de atuação, o que demonstra um distanciamento, enquanto política pública, do rigor, eficiência e exatidão que se exigem, haja vista serem, mesmo que escassos, recursos públicos, que devem ser gerenciados de forma a alcançar o sucesso na execução da política.

O amadorismo que se coloca frente a estas considerações, pode ser evidenciado também na parte burocrática com que o projeto foi executado, sem que houvessem registros formais da realização dessas rodas de conversa, sem qualquer informação referente a locais, datas, do número de sujeitos atendidos, impossibilitando ainda um retorno e/ou acompanhamento dessas vítimas.

Diferentemente da atuação oficial do CRAM, que agrega a elaboração de relatórios e fichas de atendimento e acompanhamento, como se espera de uma política de enfrentamento à violência, até mesmo pela origem enquanto fruto de uma política nacional mais bem estruturada, a execução das ações do projeto não teve um registro legítimo perante a administração municipal, restando de elemento comprobatório apenas algumas fotos e vídeos de acervo particular, conforme se apresenta na fala abaixo transcrita:

> Nós **temos através do registro dos ofícios, da solicitação da escola, ou o CRAM que solicitou, a assinatura de frequência nós não temos. Nós temos fotografias também, temos, eu acho que uma filmagem da estreia lá em D. D., do projeto, da Agrovila**, o que na, resultou assim num trabalho muito bonito, no dia foi muito bonito. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Por tudo isso, não se pode referenciar o Projeto Retalhos da Vida como uma política pública de Educação em Direitos Humanos, mesmo que, em seu trabalho, tenha contemplado os pressupostos da Educação em Direitos Humanos, empoderando em direitos, induzindo à uma mudança da cultura da opressão e abrindo possibilidades às mulheres para recuperarem a sua dignidade de vida pela denúncia da violência.

Apesar de tudo isso, não deixa o "Projeto Retalhos da Vida" de servir de marco ao início de trabalho de formação educativa sobre o gênero e a diversidade dentro da educação básica municipal, pelo que foi mais além do que o próprio Plano Municipal de Educação, servindo de ponto de partida para os próximos avanços de uma luta já anunciada pela transformação da realidade escolar do município, o que se justifica diante das informações contidas nas falas abaixo:

> Olhe, **é um projeto que deveria ser ampliado pra todas as escolas, porque como o projeto começou a trabalhar com os pais e com alguns alunos, né, como o projeto começou a ir a, e até tinha participação de alguns professores, participaram de alguns momentos**, ele foi, ele rompeu o que a gente tava preconizando no plano, porque no plano, a gente tava colocando isso na formação dos professores, **e o projeto, ele já foi pra sala de aula, ele já foi pra escola, ele já foi pra o contato com a comunidade escolar como um todo**, e deveria ser ampliado, pra todas as

> escolas, porque é urgente, essa necessidade de se debater essa temática, é urgente que se faça isso em todas as instituições, **porque a gente sabe que os casos de violência de gênero repercutem diretamente na sala de aula**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

> Porque ela começou a desenvolver o projeto antes de ser aprovado o Plano Municipal de Educação, que foi toda uma história, porque tinha lá a questão, na formação continuada dos professores ser tratada das questões de gênero, raça, etnia, diversidade sexual, que foi um 'boom' danado. **Então, antes da gente aprovar o plano, ela já vinha desenvolvendo o projeto, já tinha sido aceito na secretária, já vinha executando**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Mediante as análises inferidas sobre as falas apresentadas nesta categoria, percebemos que há muitas contradições entre o que o poder público municipal oficialmente ostenta enquanto políticas de gênero e diversidade e o que se executa na realidade. Também foi possível situar as deficiências estruturantes que permeiam essas políticas, com a falta de logística e recursos financeiros, o despreparo e o amadorismo com que certas atividades são executadas e ainda a falta de comprometimento dos demais espaços da máquina pública, num turbilhão que mistura a falta de formação e a resistência calcada no fundamentalismo religioso e no conservadorismo machista e coronelístico.

Como bem foi sedimentado nesta exposição, mesmo o método de análise do Ciclo da Política (RUA, 1998) não abrange a totalidade de fatos e estilos adotados pela atividade política do município de Cajazeiras, refletindo a dificuldade que existe em analisar as políticas municipais, devido os arranjos únicos que apresentam, com seus atores próprios, sua cultura local e seu contexto particular de contraste entre as bandeiras de luta dos movimentos sociais e as velhas estruturas coloniais presentes no município.

4.4.3 Perspectivas para inclusão do gênero e da diversidade na educação

Nesta categoria, selecionamos para análise as falas dos sujeitos que apresentam representações acerca da educação de gênero e diversidade na educação básica, assim como o que concebem enquanto ideia de Educação em Direitos Humanos, apresentando os desafios e as oportunidades para a sua efetivação numa perspectiva inclusiva e transformadora.

Iniciamos, então, a análise da forma com que tal proposta de educação é percebida pelos educadores do sistema municipal de educação de Cajazeiras. Sendo esta a principal base pela qual a escola alcança a sua função social enquanto instituição de construção de saberes e

preparação para a vida, a figura do professor tem importância redobrada quando se pensa na capacidade de influenciar, positiva ou negativamente, as escolhas dos sujeitos.

Sabendo disso, foi acertada a decisão de incluir na formação continuada dos professores a discussão sobre gênero e diversidade, principalmente quando se sabe que alguns educadores não sabem lidar com essa temática na sala de aula, preferindo silenciar sobre o assunto, ou mesmo reforçar a cultura dominante da violência e da discriminação, conforme se apresenta nas falas abaixo:

> A mudança cultural, de mentalidade, a mudança de mentalidade, e é por isso que é importante começar pelos, gestores, pelos formadores de opinião que são os educadores, porque como eu disse no início, eu sou professora ainda, **eu continuo sendo professora dentro dos sistema municipal de educação, e a gente tem dos próprios formadores de opinião, dos próprios educadores, muito, mas muito, muita homofobia, muito preconceito, que a mulher gosta mesmo é de apanhar, senão ela tinha era separado, que, sabe, coisas absurdas, frases absurdas, ditas em sala de professores, imagina com as crianças, com os adolescentes em formação**. Então, é até vanguarda, né, Cajazeiras ter esse plano municipal, eu estou apostando muito no próximo ano nesse plano, **vai ser muito trabalhoso, né, porque vão mexer com a mentalidade, então, é a questão da sensibilização, da conscientização, a divulgação, a disseminação de dizer "olha, tem esse serviço, vamos lá", a gente não quer separar as famílias, a gente quer que essa família viva de maneira sadia, saudável**, porque é isso que tá gerando a falta de atenção do aluno, na agressividade com o professor, com o patrimônio escolar, com a aprendizagem baixa, tudo isso a gente sabe que mexe. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

> Primordial, imprescindível, **porque a ignorância, a falta de conhecimento, "olha, vocês tão introduzindo a ideologia de gênero", né, "a ideologia de gênero", "vocês vão criar dentro das escolas"**, né, como essa gestora, meio de uma maneira até, eu acho assim, até inocente, ou a questão da ignorância, a ignorância mesmo de não ter o conhecimento, de não ter nem vergonha como gestora, dizer num momento daquele que tá todo mundo como gestora, e alguns coordenadores pedagógicos estavam, quando eu fui apresentar o trabalho, **dizer assim "não, na minha escola tá tudo tranquilo", quer dizer, é essa questão de evitar a dialética mesmo, o embate, de escutar, de querer. Será mesmo que esse silêncio é porque tá tudo bem? Então, se tem muito desconhecimento, do que é se trabalhar o gênero. Na verdade é o que, é o respeito, é a tolerância. Trabalhar o gênero não é você, a diversidade, o respeito, não é você querer que as pessoas, de certa forma vá despertar o homossexual, mas sim o respeito, e as pessoas ali, a gente sabe quantos, como professora, quantos, é, homossexuais, eles, assim como os negros, eles desistem, principalmente na escola pública, não vão, não tem dados estatísticos, mas a gente como professora, a gente sabe, o número de repetência, a quantidade de vezes que faz ali aquela mesma série**. Ontem mesmo, eu fui, teve uma denúncia, interessante que I. S. tinha, tava acabando de passar, e uma menina de psicologia, ela está fazendo um trabalho no Colégio Estadual Crispim Coelho, e ela me procurou no meio da rua aqui dizendo "L. G., um estudante homossexual teve lá na escola estadual ontem a sua moto furada por outro

> porque ele é homossexual". Aí qual o procedimento, professor? Qual o procedimento da escola? **É isso que a gente tem que, porque imagina daí se não tomar medida certa, vai dizer "não, é porque você é que provocou", é o que a gente vê muito ainda, com relação à mulher em situação de violência, "o que é que você tava fazendo pra ter recebido essa tapa, esse murro?", culpabilizar por a sua natureza, você gostar do mesmo sexo, então é isso que a gente, nesse debate de gênero, né, é isso que a gente tem que introduzir, o respeito, o amor, e aí ter atividades pedagógicas, que a gente vá trabalhando, não só aquelas crianças, adolescentes, mas os pais, é toda a comunidade escolar**, né. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Como se vê, há ainda muito preconceito e desconhecimento do que seja uma educação que trabalhe gênero e diversidade, estando associada no imaginário local como uma forma de despertar a homossexualidade nos alunos, com mostra da influência do conservadorismo e do fascismo em sua cruzada contra a "ideologia de gênero", o que também demonstra o quanto a LGBTfobia está enraizada na educação municipal. Outro ponto importante é que, se num primeiro momento, há a associação à questão de orientação sexual, por outro lado, é ignorada a questão da mulher, primordial no trabalho do combate à violência física, moral, sexual, laboral e toda a sorte de violência simbólica que permanece imbricada nas práticas educacionais, conforme se percebe na fala a seguir:

> **Eu compreendo também que os nossos profissionais em educação, eles não estão ainda, muitos não estão ainda formados com essa concepção de gênero aí, quem tem que fazer isso são as Secretarias Municipais de Educação, a Secretaria Estadual de Educação**, e, eu sou professora e fiz formação continuada, que esse tempo todo, o Centro Márcia Barbosa sempre cobrou isso da Secretaria Municipal de Educação e nós nunca recebemos resposta, e nós nunca vimos essa formação continuada sobre gênero ser incluída na formação dos professores do município de Cajazeiras. Nunca vimos isso, **entra governo, sai governo, a gente com esse mesmo discurso, que às vezes parece até repetitivo, mas nunca fomos ouvidos**. Eu espero que com essa gestão que agora nós temos pessoas lá dentro que até saíram do movimento feminista, que possam incluir isso na formação continuada, que eu acho primordial, e necessário e urgente, acho, que inclusive eu trabalho gênero com meus alunos de 2ª ano e 3ª ano, e não há coisa melhor do que isso, porque eles passam a ter uma outra visão, até mesmo dentro da escola, porque dentro da escola você presencia muitas cenas de violência de gênero, de homofobia, de racismo, entendeu, quer dizer, esse é um trabalho que a escola, que é fundamental que a escola realize. **Agora realize como foco, e não como transversal, porque transversal parece uma coisa que vai passando né, passa uma vez e pronto, teria que ser como foco mesmo, porque aí nós iríamos resolver uma série de problemas, até de violência dentro da escola**. (LSPM[2], entrevista concedida ao autor)

Sobre esta letargia da Secretaria Municipal de Educação em atender às reivindicações por uma mudança no paradigma escolar, entendemos como sendo fruto de um machismo forte, e de uma afirmação pela manutenção do modelo heteronormativo da construção das identidades, compartilhada por aqueles que gerem os organismos responsáveis pela educação a nível local. A postura de omissão que se perpetua entre os responsáveis pela implementação das políticas educacionais, reflete a anuência dada por estes às práticas escolares de diferenciação e domínio do masculino sobre o feminino em todas as facetas comportamentais dos indivíduos, especialmente o comportamento sexual e afetivo, e a submissão da mulher à aceitação e consolidação da cultura sexual predatória do homem.

Muito embora não seja este o discurso oficial da educação no município, na prática, esta se torna a cartilha institucional de maior alcance quando se trata de gênero e diversidade na educação. Frente a esta preponderância do pensamento dominante, o que se percebe, são alguns focos de resistência a essa dominação, por via de alguns educadores e educadoras que não aderem à partitura instrumentalizada pela educação do município, conforme se nota das informações presentes na fala apresentada a seguir:

> Como professora da educação infantil, o ano passado, na verdade, desde 2015, eu já comecei a fazer um trabalho com relação a, de gênero, com os alunos, com as crianças da educação infantil, **porque os meninos vieram muito, estão vindo muito 'bitolados', "azul é pra menino, rosa é pra menina", "eu não posso comer com a colher rosa porque eu vou virar menina", "eu não posso brincar com a boneca porque eu vou virar menina", eu não posso brincar de bola porque eu vou virar menino". Então, da manifestação, quando as crianças começaram a manifestar isso, trazendo isso do seu universo social, da sua família, né, algumas famílias com os pensamentos mais rigorosos, especialmente os pais, numa preocupação muito grande de que o filho, que o menino, especificamente, apresentasse alguma característica feminina, se brincasse com um brinquedo, apresentasse alguma característica homossexual, então, uma preocupação extrema, extrema, extrema**. Então, em sala de aula eu já tinha começado a fazer esse trabalho por exemplo, **eu já tinha solicitado que a Secretaria de Educação que não enviasse as escovas dentarias rosa e azul, como era enviada anteriormente, né, "eu quero outras cores, eu quero tirar isso", a ornamentação da minha sala não segue isso, a ornamentação da sala de aula da educação infantil, eu não faço essa separação de menino de menina, e no geral, na hora do brinquedo, meus meninos brincam com boneca, brincam com carrinho, as meninas brincam com carrinho, brincam com boneca, porque brinquedo não tem sexo**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)
>
> Vou fazendo, **comecei a fazer esse trabalho dentro da sala de aula vendo isso muito forte na educação infantil, imagine nas outras séries que as crianças já têm um grau de consciência e começam a apelidar o colega, "ah, é o viado", "ah, é gay", "ah, é bicha", inclusive na educação infantil**

> **mesmo, numa conversa espontânea, as crianças brincando o ano passado, eu lembro de um aluno dizendo assim "olhe, tem um menino lá na rua lá de casa que ele é bicha, que ele é viado", e aí eu entrei na conversa e disse assim "Como assim? Como é isso?", e comecei a, peguei uma foto, de um veado, animal, e mostrei, ele é assim?", "É não, tia", "E como é que ele é viado? Viado não tem essas características?", "Não, tia, mas foi meu tio que disse"**, então a gente começou a fazer toda uma conversa pra trabalhar com essa criança de que não era assim que ela deveria tratar as pessoas, então é fundamental que no ensino, né, que nas outras séries seja trabalhado essa questão de gênero, com os adolescentes em geral. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

Esse descompasso na melodia de uma educação machista, homofóbica e simplificadora tem como justificativa a presença, como já fora mencionado nas categorias anteriores, da formação desses docentes nos movimentos sociais de luta sindical e feminista. Abre-se um leque de possibilidades, dentro das condições descritas acima, de minar a trama de adequação dos sujeitos às expectativas de gênero, através dos objetos do cotidiano escolar infantil, como utensílios de higiene bucal e alimentação, bem como no espaço do lúdico, através da ornamentação, desenhos, brincadeiras e brinquedos, que ajudam o educador a trabalhar, dentro da sala de aula, com uma proposta de educação para a igualdade, a não discriminação e a diversidade, que entendemos como manifestação da própria Educação em Direitos Humanos.

Não obstante, o maior desafio que esses profissionais enfrentam, e que não se restringe apenas à estrutura do Estado, mas também aos valores culturais que as famílias repassam aos alunos, arraigados na produção e reprodução das práticas de adequação à matriz heterossexual e ao binarismo, justificando a violência, o preconceito e a discriminação desde a infância.

Conforme se deslinda a análise, percebe-se que a inclusão e trabalho da temática de gênero e diversidade com a comunidade escolar do município demanda urgência, quando se pensa que apenas uma minoria dá a devida atenção ao assunto e intervém para romper o ciclo da intolerância e da discriminação no seio escolar, de acordo com o que se percebe das seguintes falas:

> A gente precisa acolher todas as situações da melhor forma possível, eu acho muito interessante, **até porque muito se preconiza em relação à questão de humilhar algumas pessoas, de realizar atividades de forma preconceituosa, e a gente tem mesmo é que acolher todas as pessoas porque, independente de gênero, independente de orientação sexual, cada um tem muito a contribuir**, eu acredito que como eu coloquei anteriormente, se for pra fortalecer, pra melhorar a relação de pessoas, se for pra melhor a educação, se for pra melhorar toda a sociedade, como um todo,

> então tudo que for pra melhorar e pra engrandecer a educação é valido. (TSME, entrevista concedida ao autor)
>
> **A meu ver eu acho excelente essa temática trabalhada na educação básica, discutir, colocar em pauta, rodas de conversa, a questão de gênero na educação básica, pois assim nossos adolescentes, crianças e adolescentes, terá uma visão marco diante da realidade posta em nossa sociedade**, em alguns questionamento que são postos. Então, diante desses questionamentos, a educação básica oferecendo esse posicionamento dessas discussões de projetos, de capacitações e de qualificação, aprimora bastante o conhecimento dos nosso alunos na educação básica. (JSDH, entrevista concedida ao autor)
>
> **Mas é importante fazer esse debate na escola, pra acabar com a história do "sapatão" e do "viadinho", pra ver que as pessoas são todas iguais, só com as diversidades**. Então a educação é primordial nisso, começar esse debate, **já que a família não faz esse debate. É muito difícil a família fazer esse debate, então como a educação é a porta de entrada da formação do ser humano, que deveria ser a família**. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

Com razão, é papel da educação, além de fornecer os conhecimentos necessários para a realização profissional, atuar na preparação para a cidadania e a vida em sociedade, ainda mais por ser esta uma sociedade que permanece repleta de preconceitos, exclusão e violações de direitos. Sendo a escola a instituição por excelência responsável por garantir o acesso a esta educação, é responsabilidade dela garantir que o direito humano à educação seja respeitado e que a dignidade das mulheres e dos LGBTs esteja também protegida dentro do ambiente escolar.

Enquanto isto não acontece, há como resultado a falha da educação do município, que não consegue fortalecer a cidadania e muito menos preparar para o mercado de trabalho, alimentando o ciclo de exclusão, principalmente quando se pensa na população LGBT, conforme se demonstra nas falas abaixo:

> Por isso que eu digo que é importante o debate de sexualidade e gênero, de gênero e sexualidade na escola. **As crianças precisam saber que na sociedade tem lésbica, tem hétero, porque que eles vivem, que eles tem direitos iguais, que eles podem estudar**, que eles são irmãos, que eles são filhos de Deus, não são todos filhos de Deus? E nós gays, LGBTs não somos filhos de Deus, não? Somos filhos de quem? Do Demônio, Satanás? Então, a escola precisa pregar isso, o ensino religioso na educação, ensino religioso, eu sou a fazer da espiritualidade, acho que cada um tem que ter sua espiritualidade, se não quiser ter também, se quiser ser ateu é um direito, **mas a espiritualidade ajuda muito, agora não aquela espiritualidade empurrada de goela abaixo da Igreja Católica ou das evangélicas, essas coisas, espiritualidade que é escolha, minha espiritualidade**. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

> Então, **sou a favor demais que a educação faça esse debate de gênero e sexualidade na educação com a criança até, e claro, com, dentro de vários, questões pedagógicas**. O que você vai discutir com um menino de 16, 17 anos que ele está ali, na oitava, no nono ano, no primeiro, no segundo, no terceiro ano, é diferente do que você vai discutir com um menino que tá na segunda série, na quarta serie, ou na, é outra discussão, **mas eles vão entender que o coleguinha dele ali que é LGBT precisa ser respeitado, e ele é um cidadão de direito, que merece ter seus direitos concluídos e que ele não fuja da escola**, o mais importante, **pra depois não ter que ir lá pro prédio do bispo, à noite, vestir uma sainha, se prostituir porque ninguém da emprego**. Por quê? Porque, pode ir lá, fugiram todos da escola. **Por que fugiram da escola? Porque a escola deu as costas pra eles, porque a escola não fez um, não tinha um projeto pedagógico**. Qual é teu projeto pedagógico pra discutir as diferenças? Projeto pedagógico só pra discutir vários outros temas, menos isso? (JVCM, entrevista concedida ao autor)

> Então a nossa luta dentro da escola, as discussões, a organização dos debates e da conversa com os alunos e com os mestres, é a respeito dessa orientação, desse trabalho pra que realmente haja, é, uma questão de discussão com o alunado, para que realmente acabe essa questão da discriminação, certo, é, dentro da escola cada um tem o seu espaço, se você é homem usa o seu espaço, o seu banheiro masculino, seu banheiro, mas se você é lésbica, você quer usar o banheiro, então você tem o seu nome, **você tem o seu nome social, então você tem o direito de ser respeitado, ter na sua chamada escolar, no seu diário de classe, você ter realmente o seu nome social, e se você escolhe, é, ser Maria, então você vai ser Maria, e tem que ser respeitado tanto pelos professores, como pelos colegas. E a gente vê isso hoje, é uma questão mais aberta, em Cajazeiras principalmente que a gente, nós temos leis**, né, na Câmara Municipal que foi aprovado, foi sancionada pela prefeita D. O., em que realmente esse leque de abertura, é, tivesse dentro das repartições publicas, **principalmente na escola, porque é onde a gente tem o contato direto do aluno todos os dias, né, e temos que fazer essa orientação e abrir esse debate, esse leque de discussão a respeito da questão sexual, certo, ver a pessoa como ela é e respeitar como ela** é, se você não aceitar, é, tudo bem, agora respeitar nós somos obrigados a respeitar as pessoas como elas são, né. E a questão, pois é, do assédio né, **e a gente vê muito essa questão na, a questão de tentar desmoralizar, deixar a pessoa constrangido diante de tais situações, é, não querer chamar, é, "bicha", aquela coisa toda, não pode ser feito isso, então a gente tem conseguido dentro das escolas, fazer esse trabalho, e ter esse respeito**, eu acho que isso é muito importante na questão hoje no mundo que nós estamos, é, e respeitar as pessoas, aceitar como elas são. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

Tais falas são representativas do que vem ocorrendo no município com domínio do fundamentalismo e do proselitismo religioso nas escolas. Apesar de não ser esse um fato novo, já que pela própria história do município de Cajazeiras, a fé e a educação cresceram juntas num mesmo solo, não deixa de ser significativo da forma com que os LGBTs acabam sendo tratados, ignorados nos momentos de violência, impedidos de manifestar sua identidade através do nome social, de vestir-se ou usar sanitários conforme o gênero com o qual se

identificam, e que, mesmo garantido por instrumentos legais no âmbito do município, do estado e da União, não tem sido posto em prática na realidade local. Não obstante, é preciso reconhecer que a Lei do Nome Social trouxe a possibilidade de mudança da realidade de discriminação enfrentada por travestis, transexuais e transgenêros no município de Cajazeiras, mesmo que não tenha total eficácia no plano factual.

Reprimidos e postos numa encruzilhada que se bifurca entre atuar como um personagem que se ajuste às expectativas sociais ou enfrentar o abandono e negligência da escola, muitos não conseguem suportar essa carga emocional, acabando por abandonar os estudos, e, sem instrução ou outra perspectiva de trabalho, não veem outra perspectiva senão prostituir-se. Tais afirmações são corroboradas pelo conteúdo da fala seguinte:

> **Porque a educação básica, a educação fundamental é o momento em que você também tá crescendo, né, assim, você já tem que lidar com milhares de informações do mundo, milhares de pressões do mundo externo**, e você chega na escola, a gente tem aquela ideia de que o professor é o sábio, né, e o aluno é aquele ser sem luz, aluno significa isso, né, ser sem luz, e que o professor é quem vai, olhe, encher de conteúdos pra vida, etc. Enfim, mesmo que você venha de uma educação familiar que seja mais avançada nesse sentido, você é, ainda, assim, você acredita que o professor é aquele ser que vai lhe ensinar, né, que vai lhe preparar pra vida. **E você chega na escola e você se depara com uma pessoa que lhe castra, como no caso dessa travesti, por exemplo, que ela foi expulsa da escola, né, assim, por mais que ela vá pra uma escola que respeite esses princípios e que entenda o que é educação libertária, ela já vai frustrada, né, ela já vai, por causa desse heteroterrorismo que ela sofreu**, né, assim, e a violência homofóbica, lesbofóbica, bifóbica, transfóbica, ela tem esse cunho de traumatizar mais ainda porque, diferente de outros contextos, você sofre a violência e você volta pra casa, e na sua casa você não tem iguais, assim, né, você não, **por mais que seus pais lhe amem, que seus irmãos, por mais que aquelas pessoas lhe apoiem, caso você sofra com a violência, elas não necessariamente compreendem o grau daquela violência pra você, porque elas não necessariamente são homossexuais, né, assim, você meio que fica ali, tentando sobressair sozinho**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

De acordo com o exposto, o trabalho de conscientização dos docentes desponta como primeiro e mais urgente passo para transformar a realidade da educação municipal, cheia de exclusão e endosso da violência. Levando a questão para o foco emocional dos sujeitos violados, nota-se que o despreparo e os preconceitos dos educadores causam graves danos para a autoestima e a capacidade de aprendizagem desses alunos, que se sentem diminuídos, menosprezados, odiados e desvalorizados. Nesse ponto, as marcas da violência se tornam profundas, prejudicando a vida escolar desses indivíduos, ainda que haja a mudança para outra instituição de ensino, ou que se conte com o apoio familiar, o que, por si só, já é raro,

com a persistência de sequelas para toda a vida, manifestas, por exemplo, pelo isolamento, depressão, desconfiança e frustração pessoal.

Dessa forma, a formação continuada dos profissionais da educação do sistema municipal de educação é sobremaneira importante para corrigir, a curto prazo, algumas distorções, frutos do embate entre o discurso oficial de apoio às políticas de gênero e diversidade e promoção dos direitos das mulheres e dos LGBTs e as práticas discriminatórias, LGBTfóbicas, machistas, como a inércia frente ao assédio e à violência moral, física e sexual praticados dentro da escola, conforme se afirma nas falas adiante transcritas:

> A gente vê a importância de hoje, é, a gente levar essa discussão pra dentro das escolas, é, discutir, **primeiro a gente ter um trabalho de orientação com os outros coordenadores, a coordenação pedagógica, com os professores, e em seguida com os estudantes, falando a respeito da inclusão social, da inclusão dentro da escola, certo, mostrar que realmente os direitos são iguais, respeitar o direito do ser humano**, certo, respeitar a pessoa como ela é, certo, ainda mais na questão de gênero, quer dizer, ver essa questão, é, **antes nós tínhamos muita essa questão da discriminação e isso tem que acabar dentro da escola, certo, é, quem é homossexual precisa o seu respeito, a mulher, a lésbica, precisa também do seu espaço**. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)
>
> **Uma coisa que eu defendo muito é que na formação continuada dos professores, ou melhor, dos trabalhadores em educação, é, que seja feita, seja feita também com base a uma educação não sexista**. Eu tenho uma experiência, eu sou professora primária, mas eu trabalho isso com meus alunos da segunda, da terceira série, eles já crescem saindo que mulher é pra ser respeitada, é pra ser amada, não é pra ser violentada, e que violência contra a mulher é crime, e que tem leis nesse país que pune os agressores, **então a gente precisa trabalhar a questão do combate à violência, é, do combate à impunidade, mas também da formação educacional não sexista, não machista, não preconceituosa**, tá certo? (LSPM[2], entrevista concedida ao autor)
>
> **Na universidade, eu acho interessante, há sempre a discussão de gênero e o combate à violência contra as mulheres. Na época que eu estudei, que eu fiz universidade, eu não sabia nem o que era gênero, eu vim aprender no sindicato**. Quer dizer, e então isso é de fundamental importância. (LSPM[2], entrevista concedida ao autor)
>
> Eu como professora eu confesso que, no tempo das meninas, eu só fui conhecer o que era o CRAM em 2013, então quer dizer, **se você e do próprio sistema, porque o CRAM é municipal, e você como professora desconhece, então, e a gente sabe que é um segmento que é formador de opinião, que escuta ali crianças que dizem "não, eu não dormi a noite todinha, passei a noite acordada", porque ocorreu violência doméstica, porque foi abusada sexualmente**, professor, eu acho que um dos segmentos que o CRAM necessariamente precisa atingir, porque aí vem a violência na sala de aula, o *bullying*, a questão da aprendizagem. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Trata-se, então, de suprimir uma lacuna pedagógica que existe desde a formação desses profissionais, que permanecem na ignorância por não terem acesso à uma formação para lidar com essas temáticas, e como bem se pode entender, o resultado desse desconhecimento é o medo, o preconceito e o ódio, o que bem simboliza o significado das afirmações até então analisadas.

Esse desconhecimento também pode ser apontado como um dos motivos pelo quais também os Direitos Humanos são associados negativamente por alguns gestores e educadores, em geral, à ideia de apoio à criminalidade, imperando concepções individualistas, de impossibilidade e limitação da convivência de direitos entre os indivíduos, sintetizada pela máxima "direitos humanos para humanos direitos", conforme se abstrai das falas seguintes:

> **Você tem que entender que educar em Direitos Humanos é você saber onde começa e onde termina os seus direitos**, se você partir desse princípio, você vai saber que a sua liberdade, você tem que entender, a minha liberdade começa aqui e termina aqui. Então, são os direitos humanos que estão aí, fazendo um trabalho enorme, **o que você sabe, como tem sofrido a questão dos presidiários**, o desrespeito que existe, aí você vai ver a desigualdade de gênero, o que é que você encontra no homossexualismo (sic), você vê a falta de liberdade, isso que é privar os direitos humanos de uma pessoa que não pode circular porque ele é homossexual, ele é taxado, ele é discriminado. (PSMS, entrevista concedida ao autor)
>
> É isso, é o direito à vida, não importa a cor, a idade, a questão econômica, a religião, é o respeito, é o amor, é a tolerância. **Me dói muito quando a gente escuta, dentro da própria educação, pessoas que dizem "tá vendo esses diretos humanos, esse pessoal dos direitos humanos, o que é que eles tão fazendo, defendendo bandido", eu acho que é uma pobreza tão grande de conhecimento, pobreza de espírito**, que, muitas vezes, ali a gente tá vendo agora o debate com relação às audiências de custódia, né, o quanto tá sendo criticado, e a gente sabe que não é bem o que se divulga, se tem muita ignorância, "ah, é o pessoal dos direitos humanos". A gente percebe quando escuta, "ah o bandido tá na cadeia e recebe o salário, o salário reclusão" e aí você vai ver o que é o salário reclusão, o cara que tava pagando, e vai não pra ele, mas pra família, então existe muita falta de conhecimento, **então eu acredito que políticas públicas é justamente promover a implementação dos direitos humanos**. (LCCR[1], entrevista concedida ao autor)

Sabendo que existe um vácuo conceitual e formativo, tanto sobre os campos do gênero e da diversidade quanto no campo dos Direitos Humanos, é possível afirmar que será necessária também uma contextualização sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos para que a formação continuada em gênero e diversidade possa ter ser compreendida com exatidão.

Visto que as famílias não tratam sobre sexualidade, prevenção, ou violência familiar, caberá aos professores, mas não somente a eles, trabalhar para construir a igualdade e o apresentar as informações essenciais ao desenvolvimento saudável das sexualidades e identidades dos alunos, através da discussão sobre a violência doméstica, o direito ao corpo e a convivência com a diversidade, conforme se extrai das afirmações presentes nas falas abaixo:

> **Eu não posso cobrar de um senhor, de uma senhora, que morou na periferia, que não teve formação, que ele vai discutir com seus filhos sexualidade, até porque ele nem teve isso**. Eu só dou o que eu tenho, se eu não tenho, agora a educação tem, porque a educação tem formação, **os nosso professores fazem uma academia, apesar também que as academias deixam muito a desejar**. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> Agora, a educação precisa fazer esse debate, sem medo de ser feliz, sem medo de temer, **vamos fazer o debate, e não fazer o debate com os meninos não, viu, fazer com, nas reuniões de pais, lá também com os pais**, "Como é que você tá vendo seus filhos? Seu filho é diferente?", por acaso nós tivemos um problema semana passada, de um menino que foi botado pra fora de casa. **As Doenças Sexualmente Transmissíveis, e os pais que tem que identificar junto com as crianças, vamos dizer, com os adolescentes, o sexo hoje, como é que está a questão do sexo, estão transando banalmente as pessoas, até porque filho de pobre transa banalmente como filho do rico transa também**, do mesmo jeito a juventude, sabe por quê? Falta carinho, falta atenção, "vamos pro sexo", falta pai, falta mãe. (JVCM, entrevista concedida ao autor)
>
> **É essencial que isso seja feito nas escolas, porque o que é que as nossas crianças elas aprendem em muitas famílias que sofrem violência? Elas aprendem que essa violência é natural**. Ela vê o pai batendo na mãe, não é, quer dizer, ninguém nunca chega junto dela e diz "olha, isso aí é crime". **Quem tem a obrigação de ensinar pra essas crianças sobre a igualdade de gênero, a igualdade entre todos os seres humanos, que preconceito é crime, não é, que racismo é crime, que machismo também. Quem é que tem que dizer isso? A escola**! A escola é que tem que dar esses conhecimentos para, pra os nossos alunos e para as nossas alunas. Quer dizer, **muitos homens agressores de hoje, se eles tivessem passado por uma escola que falasse disso, sobre eles, talvez eles não, não fossem agressores hoje, talvez eles não tivessem se tornado monstros**, não é? Mas aí, o que é que nós temos? Uma sociedade extremamente machista que violenta mulheres, é um fato natural, que você, é, provocar o estupro coletivo é natural, porque as meninas estavam com a saia curta e com o *shorts* curto, aonde é que essa nova geração vai aprender tudo isso? Na escola! (LSPM², entrevista concedida ao autor)

Este é o papel justificante de se trabalhar o gênero e a diversidade na educação na realidade escolar do sistema municipal de educação de Cajazeiras, porquanto previne também

a perpetuação da violência física e sexual no ambiente doméstico, ofertando apoio aos alunos para que possam se desenvolver em condições de dignidade de vida.

Lamentavelmente, esse modelo utópico de uma educação preparada para a questão do combate à violência e à discriminação tem um percurso difícil de ser trilhado, visto que, na realidade local, há ainda muita negligência à violência de gênero, ao assédio e a violação dos direitos humanos das mulheres, conforme se observa nas falas a seguir:

> Complicado, de lidar, porque, por exemplo, esse tipo de tema, ele agora que vai começar a ser abordado nas formações de professores. **Muitas vezes, aquilo que é violência, não é enxergado como violência dentro da escola**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)
>
> Então precisa se fazer um trabalho de conscientização começando lá na escola, **porque só a educação vai ter condições de mudar o rumo da tortura, do sofrimento, e de todas as formas de violência contra as mulheres, e é nesse sentido que a gente tá se pensando, vamos fazer debates, vamos começar lá na escola, lá no primário, não vamos deixar pra fazer só movimento de rua não**, porque só a educação será capaz de mudar o rumo da história, do sofrimento, e da violentação (sic) contra as mulheres. (PSMS, entrevista concedida ao autor)
>
> Como eu falei antes, é, a gente acha os pontos principais de luta na marcha mundial, internacionalmente, né, **é a questão da luta contra a pobreza, que pra gente tem que ocorrer no enfrentamento do capitalismo, e na questão da luta contra a violência sofrida pelas mulheres no mundo, e aí esses dois pontos você tem que trabalhar necessariamente com a questão dos Direitos Humanos**, com a questão dos direitos das mulheres, inclusive as pessoas, muitas vezes, é, tentam ignorar a necessidade de falar sobre a situação da mulher, a questão da mulher, por achar que isso está necessariamente incluso quando eu falar de Direitos Humanos, não preciso falar da questão da mulher. **É ao contrário, quando eu falo em Direitos Humanos eu tenho que falar também da questão da mulher, da questão dos direitos da mulher, por ser algo que vem sendo negado, que vem sendo, é, sofrendo muito, essas violências, essas perdas, essas ameaças**. (SMMM, entrevista concedida ao autor)

Nessa ótica, trabalhar gênero e diversidade na educação é também trabalhar os direitos humanos das mulheres, que seguem sendo vítimas de um sistema opressor baseado na dominação masculina da educação, do trabalho e dos corpos das mulheres dentro do sistema municipal de educação.

Mais uma vez, esse panorama é representativo da urgência em se tratar também Direitos Humanos na educação municipal, discutindo os instrumentos da política nacional de Direitos Humanos, PNDH, PNDEH, Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, com fito a sanar essa ausência de informação

e desconstruir os estereótipos que recaem sobre eles, conforme se pode abstrair das falas abaixo:

> **Nós precisamos ampliar as reflexões ligadas aos Diretos Humanos, ligadas às questões de gênero, à diversidade de gênero, é, todo esse aparato, que se resume a Direitos Humanos**, não é, nós precisamos tratar deles dentro da educação, e se é tratado muito pouco, né. (FCDM, entrevista concedida ao autor)
>
> Então, assim, **eu acho que a Educação em Direitos Humanos tá no mesmo patamar, que a educação pra gênero**, que também não deixa de ser direitos humanos, pra orientação sexual, como por exemplo sobre o racismo, como por exemplo sobre a situação das mulheres no Brasil, é isso assim, a gente tá, dois pontos, **primeiro tentando provar paras outras pessoas que isso é importante estar em sala de aula, e tentando construir isso teoricamente**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Como se percebe, é perceptível que essa formação continuada não obterá sucesso se não for trabalhada dentro da discussão sobre os direitos humanos. Antes de se trabalhar com os fundamentos teóricos do gênero e da diversidade, é imperativo que sejam trabalhadas as lutas e os direitos conquistados por mulheres e LGBTs nos instrumentos legais e políticas públicas, para que se construa essa percepção e consciência junto aos educadores, de forma a transpor as barreiras do fundamentalismo e do machismo.

Com a inclusão dessas questões sobre os direitos e seu significado, os educadores estarão preparados para trabalhar não só o gênero e a diversidade em sala de aula, mas a construção de uma cultura de paz e tolerância, preparando para o exercício da cidadania e a vida em sociedade, objetivos precípuos da educação. Tais afirmações são fruto do que se abstrai das falas a seguir expostas:

> Eu acho de fundamental importância, né, **a educação ela é responsável pela formação, formação de um sujeito social consciente, então eu acho de fundamental importância o debate dentro da escola, a questão de gênero, sexualidade, as questões homofóbicas, elas devem ser tratadas dentro da escola, sim**. (FCCR², entrevista concedida ao autor)
>
> Eu acho de fundamental importância, é, nessa discussão dentro das escolas, **porque não tem como formar pessoas, sujeitos sociais conscientes se não levar essa questão do direito, né, da orientação e da formação dos direitos. Como é que eu vou defender os meus direitos se eu não conheço, como vou defender os direitos do outro se eu não conheço**? Então eu acho assim, é muito importante essa discussão dentro da escola, por mim todo mundo já saia, todo mundo formado em direitos humanos, todo mundo conhecendo os seus direitos. (FCCR², entrevista concedida ao autor)

> **Os Direitos Humanos, com toda a sua grandeza dentro da sala de aula, dentro do ambiente escolar, é fundamental pra melhorar as relações entre as pessoas, as relações de respeito, as relações de tolerância, as relações de limites**, inclusive, dependendo da forma como for trabalhado, contribui para os problemas que enfrentamos ligados à indisciplina, porque existe muita indisciplina nas salas de aula, **mas, muitas vezes, essa indisciplina está ligada a questões do comportamento do alunado, por entender, é, por não compreender que ele vive numa sociedade, que ao viver nessa sociedade existem direitos, existem deveres, a serem cumpridos, e que, dentro dessa organização, ele precisa respeitar, ele precisa respeitar o outro, ele precisa entender que os espaços precisam ser ocupados e vivenciados coletivamente**. (FCDM, entrevista concedida ao autor)

> Porque a escola ela não deixa de ser a instituição onde a gente passa praticante a maior parte da nossa vida, né, assim, então, eu acho que ela não, **eu acho que esse conteúdo ele não só serve pra nos melhorar enquanto cidadãos, cidadãs, como ela serve, também, pra nos encaixar nesse mundo, né**. Porque são discussões que daqui pra frente elas só vão avançar, elas só vão se aprimorar, **e se a escola ela não trabalhar com esses conteúdos, ela terminará ficando atrasada nesse sentido social mesmo**, né, assim, ela não vai estar respirando o que ela respira, que é a sociedade, né. **Ela vai estar fingindo, negligenciando essas discussões, né, como identidade de gênero, como discriminação por identidade de gênero, discriminação racial, discriminação por orientação sexual**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Como se vê, para que a escola não se quede imóvel e estática no tempo, é preciso que a educação municipal se desvincule do paradigma da simplificação imposto aos alunos e se abra para o paradigma da complexidade de Morin (2005), atentando para o mundo que a cerca e enxergando que há muito mais do que o “rosa” e o “azul” para ser trabalhado em sala. Caso contrário, seu destino estará fadado ao atraso, sendo ultrapassada por outros espaços educativos, oxigenados pela realidade social, que tratem de discutir aquilo que o modelo anacrônico de escola não se propõe a pautar.

Se for um objetivo real da educação municipal a preparação de sujeitos críticos, capazes de enxergar o mundo e de lutar por seus direitos e pela transformação social é fundamental que seja franqueado o acesso a toda a informação necessária para que se possa atingir este intento, possibilitando que a sociedade cajazeirense dos próximos anos tenha mais condições de se organizar e participar da vida pública, o que só pode ser alcançado se trabalhando sob a perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos, conforme se percebe das afirmações presentes nas seguintes falas:

> Com relação à Educação em Direitos Humanos, então, é necessário, inclusive nós, havíamos (sic) uma discussão grande dentro da regional de educação pra que nós tivéssemos um espaço pra falar sobre a questão dos

> direitos humanos, **pra que as pessoas realmente tenha direito, é, o que é de direito do ser humano, então que ele recebe essa, esse direito dentro da escola, dentro dessa discussão com o aluno, com o professor, com os mestres, de um modo geral**. (FSPM[1], entrevista concedida ao autor)

> Os Direitos Humanos, eles precisam sempre ser valorizados. **É direito da criança ter todas essas informações, é direito de todo mundo**, de todos que compõem a Secretaria de Educação, de todos que compõem as escolas. Então, a questão dos Direitos Humanos, eles precisam ser apresentados constantemente. **Todo mundo precisa saber, aprender a respeitar cada um, coisa que a gente ainda tem essas dificuldades**. Como a gente colocou, de gênero, muitas pessoas, **até professores ainda têm um pouco de tabu em relação a essas questões, muitos pais têm complicações também com esse entendimento**. E os direitos estão pra todos realmente, a educação básica ela preconiza que todos possam ter acesso, seja lá qual for o conhecimento, que seja realmente pra fortalecer, pra crescer o cidadão, e aí os direitos precisam ser valorizados, precisam ser realmente apresentados e desenvolvidos pra cada uma das nossas escolas, e das pessoas que compõem. (TSME, entrevista concedida ao autor)

> Será que na sala, que lá na sala de aula, discutimos o que é Direitos Humanos? Pra nossos alunos entenderem o que é seres humanos, pra eles fazerem até um debate em casa com o papai, com a mamãe, o que é Direitos Humanos. Pra que foi criado Direitos Humanos? Né. Nós temos humanos no mundo, nós somos humanos ou não somos humanos, o debate tem que começar por aí. Nós somos humanos ou não somos humanos, ou nós somos bichos, nós somos animais, né. **Aí os animais, até eles se protegem, em bandos, e porque que os seres humanos não podem se proteger através de uma lei, através de um grupo de pessoas que defendem os Direitos Humanos**? Então basicamente, tem que ter essa relação, já era pra ter a muito tempo, **e é agora que tem que fazer esse debate mesmo na sala de aula, e não só na academia, mas fazer lá no fundamental, sobre essa questão, e assim, educação é fundamental pra dizer o que é Direitos Humanos, pra que serve Direitos Humanos**. (JVCM, entrevista concedida ao autor)

Conforme as representações contidas nas falas acima, a Educação em Direitos Humanos, assim como a discussão sobre gênero e diversidade, são desafios que a educação municipal deve assumir. Atentamos ainda que tal trabalho não pode ser executado de qualquer maneira, posto que o trabalho de educar em Direitos Humanos requer paciência, planejamento e, acima de tudo, compromisso.

É ainda sobre esse compromisso com uma emancipação de sujeitos pelo empoderamento e conhecimento sobre seus direitos que paira a maior ameaça para que se trabalhem as questões de gênero e diversidade na educação, sendo sempre um campo de muita disputa ideológica, mesmo que esteja aprovado no Plano Municipal de Educação, dado que uma política desse porte depende de muitos agentes que interagem em intricadas relações de poder e comando, como se observa nas seguintes falas:

> Olhe, é, **a Educação em Direitos Humanos carece de efetivação nos espaços escolares porque, quando nós nos deparamos com as situações das próprias relações dos alunos entre si, é, os preconceitos, os apelidos, a agressão física, com o outro, a maneira muitas vezes como o professor trata, como o funcionário trata, como eles se tratam, enfim, no conjunto das relações é dentro da escola se manifestam as relações sociais**, a gente vê muito forte que há uma grande necessidade de que as questões ligadas aos Direitos Humanos sejam debatidas e discutidas com o alunado, né, **com os professores, com os gestores, mas também com o alunado, eles precisam compreender que existem direitos e deveres, eles precisam compreender que eles precisam respeitar o outro**, porque, através dos Direitos Humanos nós conseguimos também auxiliar no desenvolvimento do sentimento de empatia, não é, e nós estamos numa sociedade em que a empatia está em baixa, está em baixa. (FCDM, entrevista concedida ao autor)
>
> Como é que nós somos seres humanos, e nós dentro da escola, nós não estudamos nós mesmos, não é, que dizer, **a gente estuda mil e uma coisa, agora os direitos dos seres humanos não, e quando a gente faz isso a gente faz de forma esporádica, chega o dia do idoso, aí alguém da uma aula lá "O Direito dos Idosos", e não passa disso**, não é assim? Então, eu acho fundamental, é uma outra questão que deveria ser incluída na formação continuada dos companheiros trabalhadores e trabalhadoras em educação. (LSPM², entrevista concedida ao autor)
>
> E é isso né, **eu acho que os políticos, a elite brasileira, ela não quer que a gente avance nesse sentido, né, e quando permite, permite que isso aconteça de forma paralela, mesquinha, pouco tempo, se dê por oficinas**, né, por exemplo, é muito comum você encontrar esse debate de direitos humanos nas escolas no formato de oficinas, uma vez por semana, e duas horas de oficina, **e pessoas que não necessariamente têm um acúmulo teórico pra isso, uma formação pra isso, né, são pessoas indicadas, pessoas pra preencher 'linguiça', como se diz por aqui**, né. (ALGB, entrevista concedida ao autor)

Diante de tudo isso, é possível afirmar que são vários os desafios e as ameaças que a educação, na perspectiva do gênero e da diversidade, enfrenta no município de Cajazeiras, porquanto se vê que há muito desconhecimento, ignorância e resistência, principalmente quando se trata de educar em direitos, o que ainda é visto com desinteresse por parte de educadores e gestores do campo da educação.

4.4.4 O gênero e a diversidade no cotidiano escolar

Nesta última categoria de análise, dispusemos o conteúdo das observações da rotina escolar dos sujeitos da segunda etapa da pesquisa, com o agrupamento dos acontecimentos mais representativos das práticas escolares que contemplem a dimensão do gênero, da

sexualidade e da diversidade, e dos possíveis reflexos do trabalho do “Projeto Retalhos da Vida”.

Conforme foi possível observar, um ponto recorrente dentro do cotidiano das escolas pesquisadas é o conteúdo sexual nas falas e práticas dos alunos, fato comprovado diante dos acontecimentos a seguir relatados:

> No momento em que inicia a aula dois alunos, ambos meninos, entram juntos na sala e alguém fala “olha o casalsinho”. Alguns instantes depois um grupo de alunos, meninas e meninos, iniciam uma brincadeira que estes chamam de “sinal da amizade”, e começam a fazer gestos com as mãos indicando sexo oral, penetração e vagina. Durante o tempo em que se passam esses acontecimentos a professora está visivelmente distante, e apenas reclama da algazarra enquanto tenta escrever no quadro. (Diário de campo, escola C, 1º dia)
>
> No pátio da escola, Jéssica estimula outra aluna mais nova, de outra sala, a repetir as palavras “caralho” e “pica”. Alguns alunos, meninos e meninas, começam a falar de namoros. Eduardo começa a falar do namorado de Paula, nesse instante, Vitória acena para Paula, chamando-a para junto de si, e Eduardo grita e a chama de sapatão. Quando pergunto o porquê de tê-la chamado assim, ele responde que “ela tem cara de sapatão”. Perguntado se existe cara de sapatão, ele responde que sim. Alguns momentos depois, Eduardo se dirige até Vitória que havia sido xingada e chama a esta e outra menina sentada ao seu lado de “sapatões”, ao que Silas responde imediatamente: “e você é viado, gosta de homem”. Enquanto os alunos retornam para a classe, Aline passa a mão na barriga de alguns meninos da sala para “ver se tem tanquinho”. Ela chama um deles de “transão”, que, segundo ela, significa que o menino é “pegador”. (Diário de campo, escola C, 3º dia)
>
> Thiago pergunta a Leonardo se ele foi para um encontro com suas amigas. Leonardo então responde que não, e Thiago explica que perguntou, pois poderia ser que ele estivesse “brincando” com alguma menina, ao que aquele responde que, se estivesse com as meninas, não estaria brincando, estaria “fazendo outras coisas”. (Diário de campo, escola B, 12º dia)

Tais registros são representativos de uma realidade homogênea, encontrada indistintamente em todas as escolas pesquisadas. Entendemos que, as referências frequentes à prática sexual denotam o início precoce da atividade sexual dos sujeitos pesquisados, assim como uma possível exposição, no ambiente social e/ou familiar, de um capital social e cultural, na perspectiva de Bourdieu (2002), extremamente ligado ao conteúdo sexual. A prática de gestos que imitam relações sexuais durante a aula, é uma atitude muito simbólica do que acaba de ser dito, e que também passa a influenciar outros alunos, quando, por exemplo, Jéssica ensina outra aluna a repetir xingamentos de conteúdo sexual, quando Aline parte para um contato físico com a intenção de identificar quem tem uma vida sexual mais

ativa, ou ainda quando Leonardo dá a entender que já manteve relações sexuais. Apesar de ser um momento de descoberta, na passagem para o momento da puberdade, o desenvolvimento da sexualidade sem as informações e a orientação necessárias poderá acabar trazendo prejuízos a logo prazo para esses jovens, como a gravidez na adolescência, a paternidade precoce, a disseminação de infecções sexualmente transmissíveis e o abuso e aliciamento sexual. Outro ponto interessante é que, apesar de passar durante o momento da aula, os professores ignoram esses acontecimentos, ou por não estarem atentos, ou por não julgarem ser importante a intervenção nesse sentido. Também este é um comportamento adotado pela maioria dos docentes das escolas pesquisadas, pelo que foi perceptível a forma desinteressada com que isso é visto.

Dando prosseguimento à analise, outros elementos que nos ajudam a dar força às considerações acima são os relatos a seguir expostos:

> Um grupo de alunos e alunas conversa sobre quem tem ou não namorado(a). Em outro momento falam sobre os namoros de uma ex-namorada de um dos colegas de sala, dizendo que ele levou "chifres". (Diário de campo, escola A, 6º dia)
>
> Durante a discussão do texto do livro didático, "Fuga de casa", a professora de Língua Portuguesa pergunta aos alunos o porquê dos jovens fugirem de casa. Uma aluna diz que, às vezes, os jovens fogem de casa porque os pais não aceitam o namoro dos filhos. Nesse momento, Leonardo fala sobre o caso de uma prima de 14 anos e um tio de aproximadamente 30, e que eles tem medo de casar, pois ele pode ser preso. (Diário de campo, escola B, 7º dia)
>
> Um grupo de alunos começa a falar sobre namoro, um deles conta que tem três namoradas, uma no 7º ano, outra no 8º ano e outra na sala. A aluna, então apontada por ele como sua namorada, o confronta e diz: "não sou de dividir macho". Outras alunas comentam que estão há muito tempo sem namorar porque seus pais não deixam, uma de 14 anos diz que namorava um rapaz de 17 anos, e outra de 13 anos, que namorava um de 18 anos. Dá-se início à próxima aula e a professora de Língua Portuguesa entra na sala. Durante a aula de Língua Portuguesa, é trabalhado o texto do livro didático, "Posto... logo, existo", e a partir daí se inicia uma discussão sobre *selfies*, e Maria diz que a postagem é para ver os comentários dos "gatinhos". (Diário de campo, escola A, 8º dia)

Diante do que se vê, é possível afirmar que o sistema municipal de educação tem como grande falha a ausência de uma preparação para uma vida sexual sadia, que se observa pelo retrato dessas jovens que, com 13 e 14 anos, já há muito tempo se envolvem em relacionamentos. Há, portanto, uma anunciada vulnerabilidade da infância, porquanto o ambiente familiar parece não tratar desses temas, ao mesmo tempo em que expõe um

conteúdo comportamental prejudicial, a exemplo do relato familiar de Leonardo, que pode ainda evidenciar um caso de estupro de vulnerável, dada a idade da menor. Ocorre, dessa forma, o predomínio do jargão popular "faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço", porquanto se levantam proibições ao envolvimento amoroso que, aparentemente não surtem efeito, visto exatamente serem proibições vazias de informação e esclarecimento.

Outro ponto que salta aos olhos, é o uso dessa sexualidade precoce como espaço para a afirmação das relações de dominação da masculinidade sobre os corpos e vidas dos alunos, conforme se percebe nos relatos seguintes:

> A professora, ao falar com Célio, chama-lhe de "meu amor", e o mesmo fica irritado. A professora explica que, em outras salas, tem por costume chamar seus alunos de "meu amor", e Célio retruca e diz: "é gay, é?". (Diário de campo, escola A, 2º dia)
>
> Thiago diz que Luiz fala muito "nome feio", "coisa de homem beijando outro" e que as meninas são muito "safadas", e que no ano passado ficaram dando em cima de um professor novo. Durante a aula, são comuns os xingamentos entre os meninos usando termos como "arrombado", "viado", "mulher". (Diário de campo, escola B, 4º dia)
>
> Eduardo comenta que a menina com quem ele "ficou" ontem já está com outro rapaz hoje, e os colegas que estão ao seu redor, apenas meninos, a chamam de "puta", e dizem que ela "vai fazer o rapa nos homens todinhos". Em outro momento, numa conversa sobre serviço militar e o "tiro de guerra", um Silas diz ao colega pra virar "viado" e escapar da imposição. Jair comenta com os colegas que, quando entrava no banheiro, um aluno de outra sala estava abotoando a roupa e, quando o viu, deu um grito, e começou a dizer que ele era "bichinha". Durante a aula, um dos alunos mostrou o dedo médio para os outros, e perguntei ao grupo o porquê de fazerem esse gesto. Um deles disse que esse era o "dedo do cú", e que significa mandar alguém "cagar sentado rodando no dedo". Quando perguntados sobre o porquê de fazerem isto, o grupo responde que isso já é normal. (Diário de campo, escola C, 5º dia)
>
> Aércio comenta com outro aluno que um homem de sua rua começou a vestir roupa de mulher, colocou peitos e virou travesti, e agora está morando com outro homem. Júlio fala que não tem raiva, e diz que: "se um (travesti) mexer comigo aí é outra coisa". Aércio afirma que "o cara nasceu homem e quer ser mulher, quer ser uma coisa que ele não é". Ao ouvir a professora falar sobre a adoção por casais homoafetivos, Júlio diz: "Deus me livre de ser adotado por eles". (Diário de campo, escola C, 9º dia)
>
> A professora começa a reclamar com os alunos da falta de comportamento em sala. De repente, um dos alunos grita e xinga a professora de "menstruada TPM". (Diário de campo, escola B, 12º dia)

Diante do exposto, tais acontecimentos simbolizam o uso da sexualidade para a afirmação das identidades masculinas e femininas dos sujeitos pesquisados, justamente por

meio da associação da figura feminina à fraqueza, desonra, e vergonha, especialmente pela associação negativa da figura dos homossexuais como forma de fender e denegrir, como bem se extrai dos comportamentos de Célio, Silas, Jair, Aércio e Júlio. Compreendemos ainda que, além da homofobia, a misoginia também se compõe como uma forma de afirmação da identidade masculina dos alunos, quando estes associam as meninas à figura da devassidão, do comportamento sexual libertino e da fraqueza e imundície do corpo feminino, chegando a usar o termo "mulher" como forma de ofensa e provocação.

Outro ponto interessante é que essa identidade masculina construída dentro das escolas pesquisadas se constrói justamente dentro das situações de confronto e de conflito entre os alunos, que a todo o momento questionam as sexualidades uns dos outros, como forma de demonstração de poder e força e de provar sua masculinidade, conforme se percebe diante das observações seguintes:

> Thiago e Leonardo conversam sobre algumas "amigas" que eles pretendem "comer". Thiago comenta a diferença de idade entre seus pais, e o outro diz que está com 13 anos e que as meninas que são bebês hoje, ele poderá pegar um dia. Durante o intervalo, alguns meninos conversam com o porteiro da escola. Eles brincam de inventar idades, Ciro diz: "eu tenho 40 anos", Thiago rebate: "tu tem 40 macho, fora os outros", e o porteiro fala: "tem 40 anos no ovo". O intervalo acaba e os alunos entram na sala. Thiago, como forma de zombar de outro aluno, começa a imitar e fazer gestos do estereótipo feminino, enquanto os demais riem. (Diário de campo, escola C, 10º dia)

> Antes do início da aula, enquanto os alunos estão entrando na sala, Eduardo provoca um deles, gritando "gostoso, delícia", e, da mesma forma, quando um dos professores aparece na porta da sala, ele grita "quero te comer". Ao entrar na sala, alguns dos meninos formam um grupo e se xingam usando termos como "viado" e "vai dar o cú". Os xingamentos são interrompidos quando Jair entra na sala e eles notam um machucado em seu pescoço, Silas começa a fazer provocações dizendo: "um viado te deu um chupão". A atenção se volta para a professora, e o grupo começa a falar que ela é "gostosa", e comentam de forma maliciosa que ela gosta de ficar "acocada". Um pouco depois, as provocações recomeçam, desta vez contra Aércio, que está com o pé engessado, e Eduardo diz que ele "bateu uma punheta tão forte que quando caiu deixou o pé dele assim", e quando aquele cruza as pernas, Jair o provoca, dizendo "Eitxa delícia, toda comportada!", outros dizem que vão ajudar a carregá-lo, mas não vão pegar em sua bunda. A aula segue com a professora tentando expor o conteúdo para a sala, e, algum tempo depois, os meninos retornam às provocações entre si. Um deles passa a mão no peito de Jair, e ele ameaça dizendo que vai processá-lo por assédio, e que já lhe disse que era hétero. Eduardo chama um deles de "viado, arrombado, vagabundo", e me diz que se tratam assim por serem amigos. Outro deles diz que Aércio usa uma determinada marca de sabonete, e este revida dizendo: "é uma pica". Silas diz que vai contar à sua irmã o que Aércio fala dela na sala, que vai "arregaçar ela", Aércio então revida e diz que ele é um "viado" e que devia se assumir logo. (Diário de campo, escola C, 13º dia)

> Alguns alunos pegam um batom de uma colega e começam a riscar um aos outros com ele, nesse momento algumas alunas começam a provocá-los, dizendo: “Tá passando batom, é mulher, é?” e “deixe pra se montar de noite”. (Diário de campo, escola A, 18º dia)

Esses confrontos, potencializados pela violência, são demonstrativos da falta de um posicionamento da educação do município quanto à reprodução, dentro do ambiente escolar, das estruturas de gênero que sustentam o machismo e a violência contra a mulher na sociedade, pelo que essas provocações em torno da sexualidade e da identidade, por parte de meninos e meninas, simbolizam a perpetuidade da definição dos papéis de gênero baseados no binarismo e na heteronormatividade, perseguindo, agredindo e excluindo todos que não se adaptarem às “regras do jogo”, comprometendo o sucesso do acesso à educação e permanência na escola.

Uma atenção especial também deve ser dada à forma com que essa afirmação do masculino busca o controle sobre as mulheres como forma também de provocação, conforme exposto nos relatos abaixo:

> Jair provoca Silas cantarolando: “vou pegar C.”, que é a irmã dele. (Diário de campo, escola C, 3º dia)

> Após o intervalo, os alunos retornam para a sala. Aércio, então, me pergunta se eu tenho coragem de “chegar” na professora. Quando pergunto o que ele quis dizer, este responde que é para “conversar com ela sobre coisas”, e interrompe a frase, nesse instante, Jair começa a apontar quais as meninas que ele “comeria”. Em outro momento, a professora, ao conversar com Suzana, elogia seu cabelo cacheado, então Jair diz que também gosta, porque “é mais fácil de agarrar”. (Diário de campo, escola C, 5º dia)

> Durante a aula de Ciências, a professora pede que toda a sala copie no caderno o esquema de um destilador, que foi desenhado na lousa. Os meninos começam a fazer piada do desenho, dizendo que não está certo o tamanho da mangueira. A professora, então, responde: “minha mangueira é mais fina”, e Jair responde: “a minha é mais grossa”. Em outro momento, uma aluna, para provocar dois colegas seus, diz que eles estão namorando, que “dão chupão de ficar roxo”, e que um deles é “viado” e tem cara de “viado”, e um deles responde às provocações chamando-a de “sapatão”. Ao final das aulas, alguns dos alunos, apenas os meninos, começam a me questionar se eu sou hétero ou sou “viado”. Eles dizem que, se eu colocar meu cabelo, que é comprido, no ombro, sou “viado”, e que se colocar para trás, sou homem. (Diário de campo, escola C, 11º dia)

Pelo que se pode entender, a figura feminina é tratado como moeda de troca e unidade de poder, quem tem mais virilidade e controle sobre um maior número, tem mais poder, como bem se percebe quando se discute sobre quem vai manter mais relações sexuais

ou sobre o tamanho do pênis, eventos marcantes dessa construção da masculinidade no contexto escolar municipal.

Também se coloca outro gravíssimo problema em todo esse cenário, a prática do assédio contra as mulheres na escola. Talvez a forma mais cruel de manifestação do machismo, o assédio é uma prática rotineira nas escolas pesquisadas, e que, mais uma vez, não tem qualquer ação de educadores ou gestores no sentido de combater sua perpetuação na vida das jovens que lá estudam, conforme o que se relata a seguir:

> Amélia passa ao lado de um grupo de rapazes e estes a abordam e começam a chama-la de "bichinha", e um deles diz: "ei, me passa teu *whats*". Amélia me responde que eles já têm seu número e que esse tipo de brincadeira é comum. Já no pátio da escola, Aércio pede à Vitória que baixe mais a calça, que estava desabotoada, para que pudesse mostrar mais. Alguns minutos depois, Vitória reclama dele por estar "soltando beijinhos". (Diário de campo, escola C, 3º dia)
>
> Érika muda de carteira para escrever a atividade da lousa, e José a puxa junto com a carteira para perto de si, falando que ela quer se sentar perto dele, e então diz: "eu sei que tu gosta é de mim". (Diário de campo, escola A, 6º dia)
>
> João e Mariana trocam tapas e cutucões, e, ao presenciar a cena, uma das alunas diz que "eles vão se casar". Algum tempo depois, José dá um cutucão em Amélia, e esta o chama de "viado". Pergunto o porquê de chamá-lo assim, e ela responde "porque ele é". Nesse momento, José a xinga de "sapatona", e ela se prepara bata bater nele com a chinela. (Diário de campo, escola A, 8º dia)

Essas atitudes de perseguição, pressão para forçar a nudez e constrangimento para manter proximidade são extremamente simbólicos da cultura da violência doméstica e familiar que se enraíza no contexto escolar cajazeirense, quando se percebe que os meninos violentam a liberdade das mulheres dentro da própria escola, local que deveria preparar os alunos para uma sociedade de paz e compreensão. O que causa ainda mais espanto, é que, a prática do assédio é tão profunda na compreensão da realidade pelos alunos, que alguns passam a encará-la como uma brincadeira comum, algo normal, que deve ser aceito por elas, ou ainda que representa um futuro matrimônio com o agressor, que bate, humilha e persegue porque nutre um sentimento pela vítima.

A gravidade do tema é tanta, que as mulheres são tratadas como seres humanos de segunda categoria, comandadas e dominadas pelos homens de seu grupo familiar, enquanto associadas à figura de objetos de satisfação sexual, conforme se percebe do relato abaixo:

> Silas chama uma menina de “vaca”. Ao perguntar o porquê de chamar ela assim, ele responde: “é minha prima essa desgraçada, rapariga”. (Diário de campo, escola A, 11º dia)

Esse comportamento de Silas, de agredir, menosprezar e rebaixar a prima pela justificativa da relação familiar, é extremamente simbólico da cultura da violência contra a mulher, que este deve ter vivenciado e aprendido no ambiente social e familiar de convivência, mostrando, mais uma vez, o quão deturpados são os valores partilhadas com esses sujeitos. Além do mais, esses valores acabam encontrando um campo fértil de desenvolvimento na escola, que, como um espelho das relações da sociedade em que está inserida, perpetua e assegura a manutenção dessa dominação e violação de direitos das mulheres.

A própria violência se torna sinônimo de virilidade, poder e força da identidade masculina, em contraponto aos atributos de fraqueza e submissão, sintetizados de forma contundente e em máximo nível de escárnio, na figura do “viado”, antítese suprema do ideário masculino. Há, diante de tudo isso, muito a se trabalhar para reverter esse cenário de consolidação institucional da violação do corpo feminino, que tanto se faz presente nas escolas do município de Cajazeiras, afirmação esta confirmada pelos seguintes relatos:

> Jair comenta com um grupo de colegas sobre a dor que os homens sentem ao machucar os “ovos”, e diz: “quando uma mulher for me fazer um boquete, se morder os ovos eu dou um murro na cara dela”. Durante o intervalo, o mesmo grupo de alunos se reúne numa escadaria. Quando Penha, aluna de outra sala, passa por eles, Aércio a agarra pela cintura e não a deixa sair. Penha pede que a solte, e diz que já está traumatizada com os meninos de sua sala por passarem a mão nela. Aércio grita para outro aluno, que supostamente é o namorado de Penha, e diz que ele é um “corno manso”, e que a “mulher dele” veio se “esfregar nele”. Penha reclama mais uma vez, e diz já estar cansada dos alunos de sua sala a “estuprarem”, enquanto isso, alguns dos meninos passam a mão em seus seios. Ela pede que parem com isso, e põe as mãos sobre eles para proteger-se, e mais uma vez Aércio grita e faz provocações ao suposto namorado de Penha, dizendo que a “mulher dele” já havia sido “furada” hoje. Enquanto Penha é assediada pelo grupo, outro aluno, que passava em frente ao grupo, grita: “Quer me chupar, cachorra?”. (Diário de campo, escola A, 13º dia)

> Após o início da aula, José parte para assediar Érika, chamando-a de “minha bichinha”, “minha fofinha”, dizendo que ela é quente. Ele começa a passar a mão em seu ombro, cheirar seu cabelo, colocar a mão em suas coxas, mesmo com Érika tentando afastá-lo. A professora não atenta para o que está acontecendo com Érika, até que esta consegue que José pare, chamando-o de “viado”, ao que ele responde e a xinga de “sapatão”. Outra aluna me diz que quando os meninos as chamam de “rapariga”, elas precisam se defender, chamando-os de “viado”. Algum tempo depois, José volta a assediar Érika,

> passando a mão em seu rosto, enquanto ela tenta se defender dando beliscões em sua barriga. (Diário de campo, escola A, 14º dia)

Fica latente, diante dessas demonstrações de abuso, que, para Amélia, Vitória, Érika Penha e tantas outras alunas, a escola não é um lugar onde elas possam se sentir seguras, mas um ambiente de violência, de violação da intimidade, do corpo, da imagem e da dignidade humana, precisando se valer da própria força para escaparem de seus algozes.

É inegável que, diante dessas experiências, o saudável desenvolvimento físico e mental dessas alunas, direito humano básico e positivado, tanto na Constituição quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, resta prejudicado. O medo, a insegurança e a sensação de abuso, resultados das experiências de assédio e violência a que foram submetidas, acompanharão essas alunas, dentro e fora dos muros da escola, sendo lembrete constante do risco a que estão submetidas por toda a vida, pelo simples fato de serem mulheres, refletindo na forma como se veem, se sentem, se comportam e se relacionam, bem como na autoestima e na expectativa de mudança da realidade.

A prática de violações de direitos humanos no campo dignidade sexual, sem qualquer possibilidade de socorro ou intervenção por parte de educadores ou gestores escolares no sentido de impedir essas cenas hediondas dentro da escola, é prova cabal que, apesar dos esforços almejados, o "Projeto Retalhos da Vida" não alcançou êxito em sua interface de transformação do cenário escolar.

Talvez a falha do projeto tenha se dado justamente por trabalhar apenas a violência contra a mulher na perspectiva doméstica, com foco na agressão física e no estupro. A ausência de uma contextualização dessa violência no ambiente escolar, ou ainda, dos papéis de gênero que se inscrevem nas identidades dos alunos do sistema municipal de educação, pode servir de justificativa para as afirmações que fazemos, conforme também se percebe dos relatos abaixo:

> Ao entrar na sala, Gilson e Fernanda começam a brigar, e ele diz: "Seja homem, me dê (bata)". Em outro momento, enquanto Patrícia copia a atividade do quadro da sala, Otávio grita: "sai da frente", e ela responde: "venha me tirar se for homem". Enquanto isso, Gilson e Gabriela começam uma discussão, ele diz: "me dê (bata) se for homem". (Diário de campo, escola A, 2º dia)

> Durante a aula, Gilson discute com Patrícia, e ameaça bater nela com um livro. Patrícia responde: "Dê (bata) em mim se for homem! Homem não bate em mulher!". Após presenciar a cena, pergunto a um grupo de meninas próximas a Patrícia onde elas aprenderam que homem não bate em mulher, e elas respondem que apenas sabem que não pode. Momentos depois, durante

> a aula, José assedia algumas meninas, batendo em seus braços, puxando seus cabelos, dando-lhes tapas e imprensando-as nas carteiras. Algumas meninas dizem que permitem que os meninos "brinquem" com elas porque são seus amigos. Mais uma vez, noto que uma das alunas revida às provocações dos meninos dizendo: "venha dar (bater) em mim se for homem". (Diário de campo, escola A, 15º dia)

A atitude de Patrícia é reveladora nesse sentido, quando reforça a figura da identidade masculina pelo desafio ao uso da força e da violência contra ela, e, ao mesmo tempo, levanta em sua defesa a proteção que existe contra a agressão física das mulheres, o que é simbólico da permanência intacta das estruturas machistas que sustentam a matriz de gênero no interior das escolas pesquisadas, porquanto a violência contra a mulher é entendida de forma restrita à agressão física violenta, que cause dor e marcas, enquanto as violências, no tocante ao constrangimento da liberdade de locomoção e à violação sexual por meio do toque e das ofensas à imagem, permanecem naturalizadas na figura do assédio.

Como bem se pode entender, a legitimação do machismo e da dominação pela força no ambiente escolar alimenta o ciclo da violência doméstica, que, por sua vez, retorna ao contexto escolar, obstaculizando o acesso à educação, como se percebe no relato seguinte:

> Ciro comenta com os colegas de sala que hoje é o seu último dia de aula na escola, pois vai com toda a sua família para a cidade de Campina Grande, pois seu pai foi preso por violência doméstica e sua mãe tem medo que ele possa sair da cadeia e matá-la. Luiz diz que o pai também batia na mãe, e que muitas vezes se colocou entre os dois para defender a mãe e enfrentar o pai, algumas delas fazendo uso de uma faca para se defender, mas que hoje eles estão separados e se dão bem. (Diário de campo, escola B, 16º dia)

Ciro, assim como tantos outros alunos, acaba tendo cerceado o direito humano à educação, o que se presta como mais uma prova do quão nocivo é para o cotidiano escolar municipal a falta da discussão e do debate sobre gênero e diversidade na escola. Enquanto isso, a gestão escolar permanece estática, em completo estado de inércia, frente às experiências pessoais dos alunos, que, além de lutarem para sobreviver aos horrores vivenciados na escola e na família, são cobrados a manter um bom desempenho em sala de aula.

Assim como o assédio, a LGBTfobia acaba também sendo prática recorrente no contexto escolar municipal. Como já explicado anteriormente, a afirmação da identidade e da dominação da figura do masculino sobre o feminino acarreta todo um contexto de exclusão e discriminação para com quem não se adapta a essa heteronormatividade compulsória, especialmente em se tratando de pessoas LGBTs, conforme se percebe dos relatos abaixo:

> Luiz começa a falar das diferenças entre o corpo dele e do irmão, que estuda na mesma sala. Ele fala que tem um corpo mais feminino, tem mais bunda, e o irmão tem corpo de "macho", magro. Mais tarde, o Luiz interrompe uma conversa entre seu irmão e outro aluno, este o responde dizendo que não está falando com "viado", está falando com um homem. Luiz então revida dizendo que ainda é homem, e que ainda não fez a cirurgia para "botar peito", e termina dizendo seu nome de guerra, como gosta de ser tratado. (Diário de campo, escola B, 10º dia)

> Luiz me mostra algumas fotos em seu celular, são de peças teatrais que ele participava na antiga escola e do bloco carnavalesco das "virgens", sempre vestido como mulher. Quando digo que ele realmente está com cara de mulher nas fotos, Leonardo interrompe e diz que ele tem "cara de fresco". (Diário de campo, escola B, 12º dia)

Num cenário inverso, a afirmação da identidade de Luiz causa o ódio e a discriminação por parte dos outros alunos, justamente por não se filiar à corrente majoritária da exaltação do masculino, adotando sobre si a imagem feminina, que conflita com a identidade de gênero que lhe foi conferida ao nascer, gerando sua exclusão das relações com os demais alunos, refletindo o contexto de marginalização que os LGBTs sofrem no meio social local.

Outro ponto que nos chama bastante a atenção, é que, mesmo num ambiente de conflito entre a afirmação das identidades de LGBTs e meio heteronormativo, a característica simplificadora do pensamento dominante, de supremacia do masculino, se manifesta no discurso de exclusão entre os próprios LGBTs, conforme se demonstra no relato a seguir:

> Luiz diz que, de início, o pai não gostou quando ele se assumiu gay, mas que hoje toda a família o apoia, e continua contando que se assumiu para a família aos 12 anos, e que antes disso beijava meninas, também que começou a beber aos 16 anos, mas já namora desde os 13 anos, e que só fica com "bicha boy", e que jamais ficaria com outra "bicha afeminada", que isso é horrível, que ele "manga" e que as pessoas também "mangam", e que seria melhor ficarem logo com uma mulher, já "dois boys não tem nada". Thiago diz que horrível é ver dois homens se beijando, e que, mesmo assim, tem que se respeitar todo mundo, e Leonardo diz que ele não se aceita. A professora intervém e diz: "Eu com 40 anos acho que nunca vou conseguir entender isso", e diz ao aluno que, mesmo assim, independente de serem duas afeminadas, ele deve respeitar e não ficar falando ou rindo disso. (Diário de campo, escola B, 16º dia)

Talvez como recurso para se ver incluído, ou como forma de não ser totalmente negligenciado, Luiz reflete em seu discurso o retrato da reprodução do machismo nas relações afetivas de LGBTs, o que é simbólico da forma como a heteronormatividade se insere

enquanto padrão comparativo e abecedário interpretativo mesmo das identidades que não se alinham às expectativas de gênero baseadas no binarismo.

Diante do exposto, resta evidente que a omissão escolar no contexto da realidade educacional municipal é indicativa de sérios problemas para a efetivação do direito à educação, da preparação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o vácuo de informação gerado pela falta de diálogo por parte da escola e da família abre caminho para que o alunado busque por informações em fontes que podem representar um grave risco para o seu desenvolvimento, conforme se observa nos relatos seguintes:

> Jair diz que está aprendendo inglês no computador, e fala o palavrão "*fuck*" (foder). Vitória, que está do lado dele, diz que ele está aprendendo coisa feia. Jair responde que é Silas quem lhe mostra coisa feia, que tem vídeos no celular. Silas então se defende e vem me mostrar um desenho pornográfico, dizendo que não tem vídeos, só essa imagem. Digo a ele que é muito cedo para eles verem isso, nesse momento Jair interrompe diz que "o que é bom a gente tem que aprender logo, senão vai fazer outras coisas, vai usar a bunda, botar o dedo no cú". (Diário de campo, escola A, 11º dia)

> Jair começa a rir e me aponta Aline, chamando-a de gostosa, por ela estar sentada na mesa da carteira. Alguns meninos falam que "essas meninas são viçosas". Logo após, durante o intervalo, Jair aponta para as espinhas no rosto de Aline e ri, uma colega dela me diz que ele disse que ela tem espinhas porque se masturba, e que as espinhas dele também são por isso. Aércio diz que ela bate "sirica". Pergunto a eles se a professora de Ciências já falou com eles sobre isso, e Jair me diz que "ela só falou dessas coisas de masturbação, mas foi só isso", e complementa dizendo que não é necessário professor, que "a internet ensina tudo". Jair pega Sara pela cintura e diz: "essa é minha namorada", e a aluna fica muito irritada, ele então passa a mostrar numa régua a medida de 19 cm, e diz que esse é o tamanho do seu "pau". Momentos depois de encerrado o intervalo e iniciada a aula, Silas mostra uma bomba de ar que trouxe na bolsa, os outros alunos passam a usar a bomba para simular uma masturbação. (Diário de campo, escola A, 11º dia)

A busca por informação na internet acaba significando uma exposição muito maior de conteúdo sexual e de falsas acepções que reforçam as práticas baseadas na ignorância e no desconhecimento do próprio corpo. O acesso a vídeos e imagens pornográficas por estes alunos, num momento em que se dá início às transformações de seus corpos, é uma ameaça significativa que a educação municipal enfrenta, visto o cenário de prevalência do assedio e da LGBTfobia dentro da escola, dando margem à iniciação sexual precoce diante do receio em desenvolver desejos ou afetos diferentes do que se espera dos gêneros com que se identificam.

Feita esta exposição do cotidiano escolar pelo espectro das relações entre os sujeitos da pesquisa, é preciso também dar a devida vênia às relações entre estes e a escola, por meio das práticas escolares desenvolvidas pelos educadores e gestores escolares. Como parte da ritualística envolvida na prática educacional, as atitudes, valores e opiniões desses atores exercem influência e estimulam seu exemplo por parte dos alunos, o que também pode ser observado dentro da realidade das escolas pesquisadas, conforme se nota nos relatos abaixo:

> Antônio comenta que a diretora fez um gesto com a mão, indicando que um aluno da escola era "viado". (Diário de campo, escola A, 6º dia)
>
> Rafael e Taíse conversam durante a aula, e a professora diz: "vocês deviam assumir logo o namoro". (Diário de campo, escola C, 9º dia)
>
> Durante a aula de Geografia, ao falar com sobre países ricos e países pobres, o professor usa o seguinte exemplo para explicar a matéria: "A mulher rica sabe lavar pratos, não sabe? Toda mulher sabe lavar pratos, lavar louça!", para assim explicar que para esta atividade os países ricos contratam empregadas domésticas. (Diário de campo, escola B, 10º dia)

Como bem se situa, os comportamentos acima expostos são simbólicos do assentimento e colaboração com a sexualização precoce dos alunos, a prática da LGBTfobia, e a opressão e submissão da figura feminina, em especial pela associação das mulheres ao serviço doméstico.

Conforme segue a análise, os elementos colhidos durante a pesquisa apontam para uma prática recorrente dentro do sistema municipal de educação, do condicionamento da mulher ao silêncio e da assunção das características da submissão, docilidade e não reação à dominação masculina, no exemplo mais clássico da violência simbólica praticada pelos professores em sala de aula, com a repreensão sumária de qualquer atitude das alunas que não esteja de acordo com a expectativa da figura da pureza e domesticação da mulher, muito bem exposta nos relatos seguintes:

> Durante a aula, os alunos são orientados a fazer uma atividade escrita e em silêncio. De repente, Fátima diz "vai tomar no cú" a um aluno que a estava incomodando, e toda a sala escuta. A professora, nesse momento, começa a repreender a menina, e diz: "O que é isso? Uma menina falando assim? Não pode!" (Diário de campo, escola A, 11º dia)
>
> Durante a aula, Renan provoca Suzane, ao que esta revida dizendo: "vá se lascar!". Ao ouvir isso, a professora imediatamente corrige Suzane, dizendo que o costume da casa dela não pode ir à escola, ainda mais por ser "uma moça falando um nome feio", Aércio diz que concorda com a professora, que mulher não pode falar assim mesmo. Suzane se defende e diz que não

> tem nada demais ela falar assim, e que os meninos dizem coisas piores e não são chamados à atenção por isso. Em outro momento, Jair começa a assediar Suzane, e cantarola para ela: "Eu vou comer Suzane". Nesse momento, Suzane, já bastante irritada, responde que não é comida para ele estar dizendo que vai comê-la, que nunca o desrespeitou e que quer ser tratada com respeito. (Diário de campo, escola A, 17º dia)

Essa atitude de domínio e repressão da mulher dentro da sala de aula tem como efeito mediato o endosso das concepções e práticas do assédio e da LGBTfobia dentro das escolas pesquisadas, conforme se percebe na afirmação de Aércio, que confirma a posição de silenciamento e submissão proferida pela professora contra Suzane, mesmo que o mesmo não se repita quando se trata dos palavrões proferidos pelos meninos, por se pregar o poder e espaço de fala como espaço por excelência do masculino, seja qual for o conteúdo dessa fala.

Também a LGBTfobia tem seu espaço sacralizado no currículo escolar do município, com o especial reforço do machismo e do fundamentalismo religioso, conforme se apresenta nos relatos seguintes:

> Leonardo e Luiz começam a conversar, Leonardo pergunta sobre como saber se as meninas estão a fim dele. Luiz responde que, onde ele estudava, quando os meninos o encaravam, ele já sabia que queriam ficar com ele, inclusive mandavam logo o convite no *facebook*, e que certa vez um deles o chamou para brincar de uma brincadeira, e ele respondeu que não, porque era moça. Nesse instante, o professor exclama diante de toda a sala o seguinte ditado: "Moça só se for na festa, porque em baixo os homens já fizeram a festa!". Visivelmente ofendido, Luiz responde ao professor que ele é "moça na testa, de frente, de lado, de costas". O professor explica que esse é um ditado que se usa pra dizer que uma mulher é "puta", "rapariga", "perdida". Luiz então afirma que, quando uma menina diz que ele só queria ter o que ela tem, ele fala: "se lagarta vira borboleta, por que meu cú não vira uma buceta?". O professor se dirige a mim e fala que "o linguajar deles é esse mesmo", e Luiz fala que pare de falar dele, e diz: "vamos parar com isso, só porque eu sou gay, sou bicha, sou viado, estamos em 2017, não é 2016 não". Algum tempo depois, Luiz se senta na mesa do professor, e este pede para que ele se sente na cadeira, para ser "uma mulher fina e educada, e não uma "quenga", "rapariga", e este lhe responde que não, que é "quenga" mesmo. Contudo acaba sentando na cadeira, apoiando os pés em outra cadeira, e o professor lhe chama de "Rainha de Sabá". (Diário de campo, escola B, 4º dia)
>
> Apesar de ser aula de Matemática, o professor começa a falar sobre religião e Semana Santa. Thiago diz que vai dizer quem vai para o inferno, e começa a dizer o nome dos colegas. Nesse instante, Luiz ironiza e diz que "vão para o inferno os viados, as sapatão, as travesti, os evangélicos, os padres e os pastores". Ouvindo isso, o professor pergunta a Luiz se ele tem alguma religião, e o aluno responde que faz parte de uma paróquia próxima. Um pouco depois, o professor é questionado por Bianca se "viado" pode ter filho, e este responde que não, que é impossível, e que só pode adotar. Luiz interrompe e diz que "pode sim", e que ele vai fazer a cirurgia que for

> preciso, e que quer ter um filho do corpo dele, "custe o que custar". O professo diz que não adianta fazer cirurgia de mudança de sexo, que o homem não tem a lubrificação feminina, e diz que "Roberta Close era hermafrodita, linda, e fez a cirurgia para ser mulher, e hoje é um monstro de feia". Luiz fala que não se vê como "boy", que todos concordam com ele, que seu rosto é feminino, que ele é uma mulher, e que vai colocar "vagina e peito". O professor continua a repreendê-lo e diz: "Imagine quando for no fim do mundo, que todos vão ter que ficar com sua forma natural. Imagine quando Jesus voltar e chamar por João e levantar uma loirona", e muitos alunos respondem que "vai descendo as escadas pro inferno". Luiz diz que, quando Ele chamar por ele "vai levantar (nome social), linda", e que "o cara lá de cima acolhe seus filhos transexuais, que, quando entram numa sala de cirurgia, num instante saem, sãos e salvos". A aula é encerrada e outra professora entra na sala. Imediatamente, ela manda que Luiz baixe a camisa, pois estava mostrando o umbigo, como algumas roupas femininas. A discussão retorna quando Bianca novamente pergunta, desta vez à outra professora, se um homem podia gerar um filho, ao que ela responde que é impossível. Após ouvir a resposta da professora, Bianca aponta para Luiz, e diz para ele desistir da ideia de gerar o próprio filho. Luiz, já muito irritado, diz que é o sonho dele gerar um filho, e fará de tudo para ter um filho do corpo dele, e a professora lhe diz para desistir, pois é impossível. (Diário de campo, escola B, 12º dia)

Toda essa atividade repressiva e discriminatória que recai sobre a pessoa de Luiz é simbólica da não aceitação da ruptura do paradigma de simplificação escolar, que põe meninos e meninas em espaços muito bem definidos, agrupados de acordo com as semelhanças e diferenças esperadas segundo a expectativa dos papéis de gênero.

Resulta, a partir daí, uma cadeia de violência e de violação de direitos humanos contra Luiz, que é ofendido pelo fato de se identificar como mulher, sendo alvo de piadas e insultos desses professores, com o sentido mais forte de indicar a depravação com base em conceitos machistas e misóginos, além de aniquilar a laicidade do espaço escolar municipal pelo uso de concepções religiosas que se prestam a diminuir a autoestima e o amor próprio de Luiz, confirmando a tese de que o sistema municipal de educação de Cajazeiras não acolhe nem se esforça para garantir a permanência de seus alunos na escola, pelo que é categórica a forma com que se diz para eles que ali não é lugar para suas identidades e seus corpos, reforçando a necessidade de evasão da escola para não continuar exposto ao ódio e à incompreensão de alunos e professores.

Várias perguntas se levantam diante desse cenário de horror. Como Luiz se sente? O que ele espera da escola? Qual a forma com que ele lida com toda essa violência e perseguição? Onde ele se enxerga no futuro? Estes mesmos questionamentos podem ser feitos sobre outros tantos sujeitos, que partilham do mesmo martírio de Luiz, sendo ofendidos, humilhados, desencorajados e condenados à danação eterna, dentro da sala de aula. É certo

afirmar que, no mínimo, toda essa violência afeta a autoestima destes indivíduos, tanto dos integram a população LGBT quanto dos que são assim identificados, vivendo a cada dia com as esperanças diminuídas e se sentido sem valor, com a agravante de terem como coautores dessa violência os próprios educadores, que deveriam zelar pelo bem estar e educação de todos os educandos. Compreende-se, dessa forma, o porquê da evasão escolar dessa população, que no futuro próximo, sem instrução nem perspectiva de trabalho, vem a se somar à massa de marginalizados, excluídos da sociedade e sem cidadania.

A história de Luiz passa a ser tão forte e digna de aprofundamento que não houve como não buscar mais informações sobre a pessoa dele. Traçando um suave detalhamento sobre sua vida, vemos que se trata de um jovem que já enfrenta, desde cedo, a violência doméstica e familiar, o preconceito homofóbico e transfóbico, com o início da atividade sexual precoce, ainda na infância, e envolvimento com o alcoolismo, mesmo ainda sendo menor de idade.

Tais fatos são comprováveis diante das observações colhidas durante a pesquisa de campo dentro das escolas, algumas delas já representadas anteriormente, o que mostra a fragilidade de ser uma criança LGBT em Cajazeiras, e como o aliciamento para a prática do abuso sexual e para o vício são frequentes, não havendo voz que se levante em sua defesa, já que o movimento conservador e fundamentalista não acolhe a proteção da infância de LGBTs, o que prenuncia um futuro de poucas possibilidades, e que outros tantos jovens Cajazeirenses já enfrentaram e enfrentam, especialmente quando se assumem enquanto mulheres trans, que pelo corpo transgressor da moralidade cristã e matriz heteronormativa, são apartadas da convivência social para os espaços furtivos da prostituição onde, à noite, a mesma sociedade que não se preocupou com seu passado e agora ojeriza o seu presente, busca satisfazer o fetichismo e o desejo carnal por seus corpos, como num teatro macabro, em que o movimento conservador, machista, misógino, fundamentalista e de família tradicional devora com afinco e deleite a transgeneridade, a transsexualidade e o travestismo.

Ainda com foco sobre Luiz, e sabendo que, na atividade de pesquisador, alguns achados são feitos pelo mero acaso, nos deparamos com uma fonte inesperada de informações sobre o mesmo, qual seja uma professora da escola onde Luiz estudava no ano anterior, e da qual foi expulso. Nesse encontro, o que nos chega de informação sobre a escola, é simplesmente perturbador, porquanto se desvenda a existência de um acordo entre os professores de uma das escolas de ensino básico do Estado da Paraíba, no município de Cajazeiras, para não permitir que Luiz fosse aprovado e seguisse para a próxima série, justamente por ter um comportamento transgressor da identidade masculina dentro da escola.

Tal acordo nefasto, que não está registrado no diário de campo devido ao rigor metodológico proposto para a pesquisa, não pode ser aqui ignorado, pelo que serve de indicativo também que, à semelhança do que acontece nas escolas do município, as escolas estaduais podem compartilhar da mesma realidade de práticas e discursos excludentes.

Mesmo com tamanha carga negativa de acepções dentro da educação municipal, é preciso reconhecer que, assim como nas ideias de Foucault (1988) e Butler (2012), em que há furos e contraprocessos dentro das engrenagens do poder e da modelagem das identidades e dos corpos, há momentos de resistência e de contraposição à cultura do machismo e da violência dentro das escolas pesquisadas, protagonizados por educadoras que rompem com as práticas excludentes e o discurso dominante, conforme se observa nos relatos seguintes:

> A professora de História trabalha com uma atividade em referência ao dia internacional da mulher, e distribui a introdução do livro "Histórias e conversas de mulher", de Mary Del Priore, e faz uma atividade de interpretação, com questões que levantam temas como o foco masculino sobre a mulher, as diferenças entre os gêneros, igualdade e respeito. (Diário de campo, escola A, 2º dia)
>
> A professora de Língua Portuguesa lê um texto do livro didático, "Fora de época", que fala sobre o contraponto entre o presente e o passado, e usa como exemplo as mulheres que ainda sofrem com a violência doméstica, para ilustrar a necessidade de amadurecer e de ter amor próprio. (Diário de campo, escola B, 12º dia)
>
> A professora de Língua Portuguesa trabalha uma atividade de redação com os alunos, e explica que o tema deve ser sobre a família, com as seguintes alternativas para escolha: a) a família e as primeiras lições de vida; b) família e escola: parceria fundamental para a educação; c) a família moderna no Brasil; d) a violência nas famílias: um mal que precisa ser erradicado; e d) a destruição familiar. A professora começa, então, a discutir os textos base sobre a configuração familiar, adoção e casais homoafetivos, em seguida discute outro texto sobre o papel da família na educação e no repasse dos valores de respeito, e encerra com um texto que se refere à violência que, às vezes, é incentivada pela família, além do uso de drogas e criminalidade. A professora ressalta a importância de respeitar os direitos humanos na escrita da redação, fazendo menção ainda à violência doméstica praticada contra a mulher. (Diário de campo, escola C, 9º dia)

Essas atividades propostas em sala, e que levantam o véu da condição de opressão das mulheres, da violência doméstica e da necessidade de se rever os conceitos de família e parentalidade tradicionais, são simbólicos desse movimento de contra-hegemonia dentro do sistema municipal de educação, que, como já dito nas categorias de análise anteriores, se manifesta pela formação de gênero dentro de sindicatos e dos movimentos de mulheres presentes no município. Esse olhar mais cuidadoso em discutir e teorizar a desigualdade de

gêneros e a violência contra a mulher vem justamente para servir de apoio à construção de uma educação para a paz, o respeito e a tolerância, aproximando-se dos contornos da Educação em Direitos Humanos, e de contraponto à educação excludente, discriminatória e simplificadora que rege a orquestra da Educação municipal.

Também o foco sobre a necessidade de respeito e não discriminação da população LGBT tem seu espaço nesses processos, através da contextualização do conteúdo à realidade dos alunos, como exemplo da práxis freiriana, e da formação crítica do pensamento por via do questionamento e da construção conjunta dos saberes, como se vê nos relatos abaixo:

> Durante uma aula de oração subordinada, a professora de Língua Portuguesa faz uso do texto do livro didático para trabalhar o conceito de "Eu Lírico", e recita uma poesia de Vinícius de Moraes: "Vai, minha tristeza/ E diz a ela/ Que sem ela não pode ser/ Diz-lhe numa prece/ Que ela regresse/ Porque eu não posso mais sofrer". Nesse instante, ela levanta a discussão sobre a voz do Eu Lírico e fala: "Será masculina ou feminina?". Alguns alunos respondem da seguinte forma: "é boiola", "é bi", "é uma mulher homossexual". Enquanto isso, a professora instiga a discussão, e de forma positiva coloca que não existe resposta certa ou errada, e que tudo depende da interpretação. Uma aluna responde que é feminina, e em resposta um aluno diz: "essa menina é indecisa", e outro diz: "é uma mulher lésbica". A professora, então, fala que, diante do atual panorama das diversidades que existem pode ser uma lésbica. (Diário de campo, escola A, 2º dia)
>
> A professora de Língua Portuguesa começa a falar de *bullying*, e um dos alunos fala que "viado" é *bullying*, e que deve chamar de "gay". A professora, então, explica que deve se chamar as pessoas pelo nome. (Diário de campo, escola B, 7º dia)

Como bem se destaca, as disciplinas de História e Língua Portuguesa são usadas de forma maestral para encampar a discussão sobre gênero e diversidade durante a aula, o que demonstra que não há barreiras instransponíveis para uma educação libertadora, inclusiva, e transformadora do ser humano. Nesse aspecto, a transversalidade desses temas na educação municipal, apesar de tímida e pontual, serve de prova da complexidade e da necessidade de estudos mais incisivos sobre o tema, sabendo que há toda uma confluência de trabalhos e disputas pela forma com que se educa e se faz educação em Cajazeiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos dados obtidos com as entrevistas realizadas e pela pesquisa documental, é possível perceber que não existe uma política pública educacional estruturada de forma a levantar as discussões sobre gênero e diversidade dentro das escolas do sistema municipal de ensino. Pôde ser constatada a existência de políticas maiores, voltadas à equidade de gênero e respeito às diversidades, em especial ao enfrentamento e combate à violência contra a mulher e à discriminação de pessoas LGBT, que se desdobram em outras ações que acabam por alcançar o ambiente educacional. Outro ponto que auxilia no entendimento dessa interação é que, dos sujeitos entrevistados que se articulam na produção e execução das políticas para mulheres e LGBT, sete atuam ou atuaram enquanto docentes, e quatro também são professoras em atividade no sistema municipal de educação. A ligação e as vivências desses sujeitos com o ambiente educacional, por sua vez, podem ter sido fatores determinantes para a formatação dada a essas políticas no município, com presença frequente em escolas, não só do sistema municipal, mas também em instituições de ensino públicas e privadas, no sistema estadual e em universidades.

Diante do que foi apresentado nas categorias de análise, é possível ver a importância dos movimentos sociais na luta pela criação de políticas públicas municipais que atendessem aos anseios de mulheres e LGBTs. Também o contexto em que surgem os movimentos sociais de mulheres e LGBTs pode trazer pistas para entender o seu papel junto à formulação das políticas públicas municipais de gênero e diversidade, pela ligação forte que existe entre eles e as lutas sindicais pelo trabalho e pela terra, além do amálgama com a interface educacional, tanto pela promoção da educação popular dentro dos movimentos como pelo exercício da docência no ensino básico do município.

Como visto, apesar de formalmente positivadas, as políticas públicas de combate à violência doméstica e à discriminação e de promoção dos direitos e da cidadania de mulheres e LGBTs enfrentam, desde sua gênese, uma contradição ferrenha entre o que a gestão municipal formalmente se propõe a realizar e o que de fato executa, com uma falta de comprometimento paradoxal, criando instrumentos de execução dessas políticas sem a adequada destinação de recursos materiais e financeiros, além de afastar os movimentos do controle social destas políticas, por vezes tolhendo a autonomia gerencial e escolhendo agentes sem conhecimento ou formação para exercer cargos de chefia nesses organismos, fazendo-o pelo critério da proximidade político-partidária.

Tal contradição entre o discurso e o efetivo empenho para com as políticas de gênero e diversidade não deve ser entendida como fruto do acaso, mas como parte da realidade de como se faz a política e de seu percurso, desde que entra na agenda do poder público até o momento da implementação junto às instituições, sendo o resultado de uma disputa ideológica entre os interesses dos grupos envolvidos. De um lado, os movimentos sociais, em busca da afirmação das identidades, do respeito, do fim da violência e da discriminação e do acesso a mais direitos. Do outro, grupos conservadores, religiosos em sua maioria, em busca da preservação do binarismo, da heteronormatividade, da moral cristã e do patriarcado dentro das instituições.

Já as supramencionadas práticas de comando e poder, baseadas na hierarquia, na vigilância e no controle dessas políticas, puderam servir de norte para a compreensão da trama na qual o poder público municipal está imerso, com a predominância de trocas e de jogos de poder, baseados no interesse particular dos governantes em se autopromoverem no cenário político, bem como no interesse de grupos privados, em obstar a implementação daquelas políticas, apresentando apenas satisfações simbólicas aos movimentos sociais e à sociedade como um todo. É nesse plano de fundo de relações patriarcais, provincianas e coronelísticas, típicas do período colonial sertanejo, em que o presente se mistura com o passado, numa luta entre o conservadorismo estrutural e institucional da máquina pública e a pressão dos movimentos de luta por avanços e direitos, em que também a forma de se fazer política no município adquire contornos peculiares que fazem dela um campo rico e ainda pouco explorado.

Outro fator que se pôde observar, foi a supremacia do fundamentalismo religioso, fundado em alegados preceitos do cristianismo, dentro da administração pública, na mais reveladora ofensa ao princípio da laicidade do Estado, servindo de barreira, junto ao machismo e à LGBTfobia, para que as políticas públicas destinadas ao gênero e à diversidade pudessem ter sucesso em suas ações junto aos setores da saúde, assistência, educação, emprego e geração de renda.

Em se tratando do campo da educação, visto que as intervenções das ações dos organismos de políticas de gênero e diversidade municipais se dão dentro do ambiente escolar desde 2010, e, de forma mais organizada, desde 2015, com a criação e execução do “Projeto Retalhos da Vida”, o que pode se observar, é que não houve mudanças significativas da realidade escolar municipal, em que impera o conteúdo sexual das falas e práticas dos alunos, com um ambiente de afirmação do binarismo de gênero bastante forte e potencializado pela

violência, assédio e homofobia, e que é reforçado por intermédio da negligencia ou até mesmo incentivo por parte de educadores e gestores escolares.

Conforme se percebe ao fim deste estudo, os desafios para a implementação de uma educação de gênero e diversidade são vários dentro da realidade local, a começar pela falta de envolvimento e conhecimento dos educadores. Também pela resistência e pelo medo, acentuados pelas concepções religiosas que ultrapassam a esfera da consciência pessoal e adentram a sala de aula, de forma que muito se tem de trabalhar para que o Plano Municipal de Educação possa contemplar a educação continuada dos profissionais da educação municipal no eixo do gênero e da diversidade, sendo, em nossa opinião, necessária a discussão desses temas a partir de uma contextualização dentro do manto dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, por ser este um modo eficaz de conscientizar e desconstruir acepções equivocadas e estereótipos que permeiam o imaginário local.

Por fim, como achado principal desta pesquisa, nos posicionamos pela afirmação de que, por mais que possam ter sido identificadas ações de políticas públicas no sentido de interver para uma mudança da realidade escolar, no que concerne à reprodução da violência e da discriminação e de uma educação machista, sexista e LGBTfóbica, não houve efetividade nesse sentido, justamente pela falta de apoio pedagógico do poder público enquanto responsável pela educação no município e pela falta de contextualização da violência na ótica do ambiente escolar, pelo que se trabalhou e se conseguiu fixar muito mais a figura da violência física e sexual no âmbito doméstico, permanecendo incólume o assédio moral e físico dentro da escola.

Enquanto achado secundário, percebemos que as escolas do sistema municipal de educação, apesar de colecionarem algumas experiências individuais positivas no campo da construção da igualdade de gênero e de uma cultura de paz e tolerância, se compõem, em sua maioria, de espaços de silenciamento, negligência e repressão de mulheres e LGBT, justificando o fracasso da instituição em cumprir com os objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de fornecer a instrução para o mercado de trabalho, a formação para o exercício da cidadania e a preparação para a vida em sociedade, posto que se constituem em espaço de violação de direitos humanos e da dignidade da pessoa humana de diversos alunos, que acabam por abandonar a escola, alimentando o ciclo da exclusão pela ausência de instrução formal, desconhecimento de direitos e segregação social.

Diante do desfecho deste estudo, chegamos à conclusão de que, além do retorno às escolas municipais em busca de mudanças na realidade do currículo e do ambiente escolar, vários outros campos de pesquisa também se abrem para a continuidade do trabalho aqui

apresentado, pela necessidade de conhecer e aprofundar as informações sobre a produção popular do conhecimento, realizado através da educação popular desenvolvida dentro dos movimentos feministas e LGBT de Cajazeiras, que podem ainda significar um acontecimento espontâneo de adoção da Educação em Direitos Humanos fora do contexto formal da educação. Outro ponto também que merece ser estudado com cuidado e atenção, é a forma com que se darão as formações continuadas de professores do sistema municipal de educação de Cajazeiras, para saber se haverá uma real efetivação da política educacional municipal, ou se, à semelhança das políticas de gênero e diversidade, essas formações se darão apenas no plano do discurso formal, sem um trabalho comprometido e de efeitos concretos na educação e na vida de alunos e alunas das escolas de ensino básico do município de Cajazeiras.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ALMEIDA,Wellington Lourenço de. A estratégia de políticas públicas em direitos humanos no Brasil do primeiro mandato Lula. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 230-238, 2011.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ANDRES, Suélen de Souza; JAEGER, Angelita Alice; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (UFSM). **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 167-179, 2015.

ARÁN, Márcia; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler**. Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 129-147, 2007.

ARAÚJO, Jailton Macena de. **Função emancipadora das políticas sociais do Estado brasileiro:** conformação das ações assistenciais do programa bolsa família ao valor social do trabalho. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, PB, 2016.

BARDIN, Laurence. A**nálise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo:** A experiência vivida. v. 2. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

_____. **O Segundo Sexo:** Fatos e Mitos. v. 1. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000.

_____. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Maria Creusa de Araújo; Filho, Galdino Toscano de Brito. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Justiça Social**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v. 1, 310 p.

_____; Filho, Galdino Toscano de Brito. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Justiça Social**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v. 2, 308 p.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, 2008, p. 59-76.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **2° Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero:** Redações e trabalhos científicos monográficos premiados. Brasília: SPM, 2007.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004.

CARTA CAPITAL. **Gênero e diversidade sexual nas escolas:** uma questão de direitos humanos. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html> Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Se você gostar de mulher eu te mato**. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/se-voce-gostar-de-mulher-eu-te-mato-7785.htmll> Acesso em: 01 nov.2017.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação Em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior:** subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, p. 29-68.

DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os direitos humanos. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.105-122.

_____. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M.

N. T. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007, p.441-456.

Educação com Ênfase em Direitos Humanos – Salto Para O Futuro. TV Escola, Ano XXIII, Boletim 24, nov. 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II:** O uso dos prazeres. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. **Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Os Anormais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Lilliane Miranda; CHAVES, Silvia Nogueira. Desnaturalizando os gêneros: uma análise dos discursos biológicos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2013, p. 131-148.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 211-259, 2000.

KNIJNIK, Jorge. Teatro infantil, gênero e Direitos Humanos: um olhar crítico sobre as peças Felizardo e O menino Teresa. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 777-800, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. et al. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 85-92.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELLO NETO, José Baptista de; AGNOLETI, Michelle Barbosa. Educação para a Diversidade Sexual: a escola enfrentando a lesbo-homo-bi-transfobia. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa e. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 235-264.

OLIVEIRA, J. R. G. A política nacional de educação para a diversidade. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Orgs.). **Gênero, diversidade sexual e educação**: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p.19-28.

PRÁ, Jussara Reis; EPPING, Léa. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 33-51, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Rossana Rocha. A América latina e os direitos humanos. **Contemporânea**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 101-115, 2011.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; et al. **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURGS, 2007.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: _____; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política:** temas selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, Alessandro Soares. **Marchando Pelo Arco-Íris da Política:** a parada orgulho LGBT na construção da consciência coletiva dos movimentos LGBT no Brasil, Espanha e Portugal. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba, v. 16, n. 1, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Ambiente Escolar e Direitos Humanos. In: FLORES, Elio; FERREIRA, Lúcia de F. G.; MELO, Vilma de L. B. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 201-230.

_____. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L.

P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Orgs.) **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007, p. 245-273.

_____; NADER, Alexandre Antonio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007, p.487-503.

TORRES. Victor de Saulo Dantas; DIAS, Adelaide Alves. Gênero, orientação sexual e direitos humanos: articulações na política pública para a educação básica. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: construindo políticas públicas. Curitiba: CRV, 2017, p. 89-102.

VÁZQUEZ, Daniel; DELAPLACE, Domitille. Políticas Públicas na perspectiva de direitos humanos: um campo em construção. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 35-65, 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. **Educação em Direitos Humanos e sociedade:** para além do liberalismo. In: RODINO, A. M.; TOSI, G.; FERNADES, M. B.; ZENAIDE; M. N. T. (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 181-200.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, A. M.; TOSI, G.; FERNADES, M. B.; ZENAIDE; M. N. T. (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 28-60.

_____. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela:** a questão dos direitos humanos na UFPB. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, PB, 2010.

DOCUMENTAIS:

BERNARDINO BATISTA. **Lei nº 516, de 15 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação – PME, no Município de Bernardino Batista, para o período de 2015 a 2025, e dá outras providências. Jornal Oficial do Município de Bernardino Batista-PB. Bernardino Batista, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

BOM JESUS. **Lei nº 552, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, no Município de Bernardino Batista e adota outras providências. Jornal Oficial Notícias na Fronteira. Bom Jesus, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

BONITO DE SANTA FÉ. **Lei nº 677, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Bonito de Santa Fé, para o decênio de 2015-2025, na forma que especifica e adota outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 5.555/2013.** Altera a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha - criando mecanismos para o combate a condutas ofensivas contra a mulher na Internet ou em outros meios de propagação da informação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. 76 p.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT. **Resolução n° 11, de 18 de dezembro de 2014**. Estabelece os parâmetros para a inclusão dos itens “orientação sexual”, “identidade de gênero” e “nome social” nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de março de 2015. Seção 1, p. 2-3.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT. **Resolução n° 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de março de 2015. Seção 1, p. 3.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. **Nota Pública às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira**. Brasília: CNE/MEC, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 31 de maio de 2012. Seção 1, p. 48.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 02 de julho de 2015. Seção 1, p. 8.

_____. **Constituição da República Federativa Brasileira**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001**. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 4229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 5.017, de 12 de março de 2004**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 5.390, de 08 de março de 2005**. Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 5.397 de 22 de março de 2005**. Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 6.387, de 05 de março de 2008**. Aprova o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - II PNPM, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 6.980, de 13 de outubro de 2009**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS, altera o Anexo II ao Decreto nº 6.188, de 17 de agosto de 2007, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Gabinete Pessoal do Presidente da República, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, para o período de 2013 a 2015, altera o Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto nº 8.086, de 30 de agosto de 2013**. Institui o Programa Mulher: Viver sem Violência e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1940. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 10.886, de 17 de junho de 2004**. Acrescenta parágrafos ao art. 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – Código Penal, criando o tipo especial denominado "Violência Doméstica". Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 12.845, de 1º de agosto de 2013**. Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016**. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 19 de maio de 2016. Seção 1, Edição Extra, p. 1-7.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Reforma o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de setembro de 2016. Seção 1, Edição Extra, p. 1-2.

_____. **Medida Provisória nº 768, de 02 de fevereiro de 2017**. Cria a Secretaria-Geral da Presidência da República e o Ministério dos Direitos Humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1-3.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 24/2015**. Nota técnica aos sistemas de ensino a respeito da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Coordenação Geral de Direitos Humanos, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996. 126 p.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O plano municipal de educação**. Brasília: MEC/SAS, 2014.

_____. Ministério da Justiça e Cidadania. **Portaria nº 611, de 10 de junho de 2016**. Suspende a realização de atos de gestão no âmbito do Ministério da Justiça e Cidadania. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 de junho de 2016. Seção 1, p. 22.

_____. Ministério da Justiça e Cidadania. **Portaria nº 794, de 02 de setembro de 2016**. Prorroga a vigência da portaria que suspende delegações de competência no âmbito do Ministério da Justiça e Cidadania. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 de setembro de 2016. Seção 1, p. 47.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.508, de 1º de setembro de 2005**. Dispõe sobre o Procedimento de Justificação e Autorização da Interrupção da Gravidez nos casos previstos em lei, no

âmbito do Sistema Único de Saúde-SUS. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 02 de setembro de 2005. Seção 1, p. 124-125.

_____. Presidência da República. **Diretrizes e Ações de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, 2010.

_____. Presidência da República. **Diretrizes Nacionais para o Abrigamento de Mulheres em Situação de Risco e Violência**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, 2011.

_____. Presidência da República. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2005.

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

_____. Presidência da República. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

_____. Presidência da República. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra as mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2007.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

_____. Presidência da República. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2007.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Portaria nº 766, de 03 de julho de 2013**. Institui o Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 de julho de 2013. Seção 1, p. 2-3.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Portaria nº 767, de 03 de julho de 2013**. Institui o Comitê Nacional de Políticas Públicas LGBT, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 de julho de 2013. Seção 1, p. 3.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3)**/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. 2013. Caderno de Educação em Direitos Humanos (unidade 4).

_____. Senado Federal. **Projeto de lei nº 193/2016.** Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Senado Federal, 2016.

CACHOEIRA DOS INDÍOS. **Lei nº 559, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Cachoeira dos Índios-PB e adota outras providências. Jornal Oficial Cachoeira Hoje. Cachoeira dos Índios, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

CAJAZEIRAS. **Lei nº 1.889, de 05 de abril de 2010**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres. Jornal Oficial Nova Era. Cajazeiras, PB, 2010.

_____. **Lei nº 1.909, de 21 de junho de 2010**. Dispõe sobre a estrutura da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, integra-a à Estrutura Organizacional Básica da administração municipal e dá outras providências. Jornal Oficial Nova Era. Cajazeiras, PB, 2010.

_____. **Lei nº 1.976, de 03 de junho de 2011**. Dispõe sobre a reorganização parcial da Estrutura Organizacional das Secretarias Municiais que especifica, e dá outras providências. Jornal Oficial Nova Era. Cajazeiras, PB, 2011.

_____. **Lei nº 2.176, de 13 de maio de 2014**. Inclui no Calendário Oficial de Eventos da cidade de Cajazeiras o Dia Municipal de Combate à LGBT-fobia, a ser comemorado no dia 26 de agosto e dá outras providências. Jornal Oficial Nova Era. Cajazeiras, PB, 2014.

_____. **Lei nº 2.183, de 25 de junho de 2014**. Institui o Conselho Municipal de Direitos de LGBTs e dá outras providências. Jornal Oficial Nova Era. Cajazeiras, PB, 2014.

_____. **Lei nº 2.329, de 22 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do município de Cajazeiras-PB e dá outras providências. Jornal Oficial Nova Era. Cajazeiras, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

_____. **Lei nº 2.380, de 06 de novembro de 2015**. Dispõe sobre inclusão e uso do nome social de pessoas travestis e transexuais nos registros municipais relativos a serviços públicos e privados prestados no âmbito da administração direta e indireta, conforme especifica. Jornal Oficial Nova Era. Cajazeiras, PB, 2015.

_____ Secretaria de Educação. **Projeto Pedagógico**. Cajazeiras: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva, 2004.

_____ Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Cajazeiras: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio de Sousa Dias, 2016.

_____ Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Cajazeiras: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Guimarães Coelho, 2012.

_____ Secretaria de Políticas Públicas. **Projeto Retalhos da Vida**. Cajazeiras: Secretaria Executiva de Políticas Públicas para Mulheres, Centro de Referência para o Atendimento Integral à Mulher, 2015.

CHEFES DE ESTADO E DE GOVERNO ELEITOS DAS AMÉRICAS. **Declaração de Princípios e Plano de Ação da I Cúpula das Américas**. Miami: I Cúpula das Américas, 1994.

COMISÃO INTERNACIONAL DE JURISTAS. **Princípios de Yogyakarta:** princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta: Comissão Internacional de Juristas, Serviço Internacional de Direitos Humanos, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS (IIDH). **Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (PIEDH)**. Lima: IIDH, 2010.

JOCA CLAUDINO. **Lei nº 27, de 09 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e adota outras providências. Jornal Oficial do Município de Joca Claudino-PB. Joca Claudino, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

MONTE HOREBE. **Lei nº 316, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação, e adota outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das Nações Unidas**. São Francisco: ONU, 1945.

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1989.

_____. **Convenção sobre a Eliminação da Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**. Nova York: ONU, 1979.

_____. **Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 2011.

_____. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Durban: ONU, 2001.

_____. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Pequim: ONU, 1995.

_____. **Declaração e Plataforma de Ação de Viena**. Viena: ONU, 1993.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)**. Nova York: ONU, 2000.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP)**. Nova York: ONU, 1966.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)**. Nova York: ONU, 1966.

_____. **Plano de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**. Cairo: ONU, 1994.

_____. **Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais**. Paris: UNESCO, 1974.

_____. **Plano de Ação:** Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH); primeira fase. Genebra: UNESCO, 2005.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Carta da Organização dos Estados Americanos**. Bogotá: OEA, 1948.

_____. **Convenção Americana de Direitos Humanos**. São José da Costa Rica: OEA, 1969.

_____. **Convenção Interamericana para a Prevenção, Punição e Erradicação da Violência contra a Mulher**. Belém do Pará: OEA, 1994.

_____. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Bogotá: OEA, 1948.

_____. **Programa de Educação para a Paz no Hemisfério**. Windsor: OEA, 2000.

_____. **Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas**. São Domingos: OEA, 2006.

_____. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. São Salvador: OEA, 1988.

POÇO DANTAS. **Lei nº 284, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e adota outras providências. Diário Oficial do Município de Poço Dantas-PB. Poço Dantas, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

POÇO DE JOSÉ DE MOURA. **Lei nº 385, de 16 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Poço de José de Moura-PB e adota outras providências. Jornal Oficial do Município de Poço de José de Moura-PB. Poço de José de Moura, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

SANTA HELENA. **Lei nº 693, de 23 de junho de 2015**. Cria o Plano Municipal de Educação – PME e adota outras providências. Diário Oficial do Município de Santa Helena-PB. Santa Helena, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE. **Lei nº 1.285, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 - 2025 e dá outras providências. Jornal Oficial Rio do Peixe. São João do Rio do Peixe, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

SÃO JOSÉ DE PIRANHAS. **Lei nº 541, de 01 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e adota providências. Diário Oficial do Município de São José de Piranhas-PB. São José de Piranhas, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

TRIUNFO. **Lei nº 624, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Jornal Oficial Triunfo Informe. Triunfo, PB, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

UIRAÚNA. **Lei nº 783, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e adota outras providências. Diário Oficial do Município de Uiraúna-PB. Uiraúna, PB, 2015. Disponível

em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 01 nov.2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo Convencimento Livre e Esclarecido – TCLE para Gestores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a) Gestor (a),

Esta pesquisa é sobre Educação em Direitos Humanos e o Debate de Gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: Um estudo sobre a (in)efetividade das Políticas Públicas Municipais em Educação, e está sendo desenvolvida Victor de Saulo Dantas Torres, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Profa. Dra. Adelaide Alves Dias.

O objetivo geral desta pesquisa é: investigar a efetividade das políticas públicas de educação em direitos humanos, com foco na questão de gênero, no sistema público de ensino básico do município de Cajazeiras-PB. Os objetivos secundários são: identificar quais os debates de gênero existentes no município de Cajazeiras-PB e sua importância na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos; evidenciar quais são e como se executam as políticas públicas em educação voltadas para o gênero e a diversidade no município de Cajazeiras-PB; analisar como se dá a realidade do debate de gênero nas escolas de ensino básico do município de Cajazeiras-PB e qual o papel das políticas públicas em educação nesse contexto.

Solicitamos a sua colaboração para esta entrevista com duração média de 02 (duas) horas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em defesa de dissertação de mestrado**.** Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Este estudo não oferece riscos à saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem os dados coletados serão utilizados de qualquer forma. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____
Victor de Saulo Dantas Torres
Pesquisador Responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____, _____.
Local Data

_____
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador Victor de Saulo Dantas Torres (telefone: (83) 9 9621 9169; email: saulovsdt@hotmail.com; endereço: Rua Pastor Francisco Bezerra Duarte, nº 1210, Bairro Casas Populares, Cajazeiras-PB, CEP 58.900-000), ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de

Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB) (telefone: (83) 3216 7791; email: eticaccsufpb@hotmail.com; endereço: Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária, S/N, Bairro Castelo Branco, João Pessoa-PB, CEP 58.051-900).

APÊNDICE B – Termo Convencimento Livre e Esclarecido – TCLE para Parlamentares

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a) Parlamentar,

Esta pesquisa é sobre Educação em Direitos Humanos e o Debate de Gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: Um estudo sobre a (in)efetividade das Políticas Públicas Municipais em Educação, e está sendo desenvolvida Victor de Saulo Dantas Torres, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Profa. Dra. Adelaide Alves Dias.

O objetivo geral desta pesquisa é: investigar a efetividade das políticas públicas de educação em direitos humanos, com foco na questão de gênero, no sistema público de ensino básico do município de Cajazeiras-PB. Os objetivos secundários são: identificar quais os debates de gênero existentes no município de Cajazeiras-PB e sua importância na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos; evidenciar quais são e como se executam as políticas públicas em educação voltadas para o gênero e a diversidade no município de Cajazeiras-PB; analisar como se dá a realidade do debate de gênero nas escolas de ensino básico do município de Cajazeiras-PB e qual o papel das políticas públicas em educação nesse contexto.

Solicitamos a sua colaboração para esta entrevista com duração média de 02 (duas) horas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em defesa de dissertação de mestrado**.** Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Este estudo não oferece riscos à saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem os dados coletados serão utilizados de qualquer forma. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____
Victor de Saulo Dantas Torres
Pesquisador Responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____, _____.
Local Data

_____
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador Victor de Saulo Dantas Torres (telefone: (83) 9 9621 9169; email: saulovsdt@hotmail.com; endereço: Rua Pastor Francisco Bezerra Duarte, nº 1210, Bairro Casas Populares, Cajazeiras-PB, CEP 58.900-000), ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de

Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB) (telefone: (83) 3216 7791; email: eticaccsufpb@hotmail.com; endereço: Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária, S/N, Bairro Castelo Branco, João Pessoa-PB, CEP 58.051-900).

APÊNDICE C – Termo Convencimento Livre e Esclarecido – TCLE para Representantes de Movimentos Sociais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a) Representante de Movimento Social,

Esta pesquisa é sobre Educação em Direitos Humanos e o Debate de Gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: Um estudo sobre a (in)efetividade das Políticas Públicas Municipais em Educação, e está sendo desenvolvida Victor de Saulo Dantas Torres, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Profa. Dra. Adelaide Alves Dias.

O objetivo geral desta pesquisa é: investigar a efetividade das políticas públicas de educação em direitos humanos, com foco na questão de gênero, no sistema público de ensino básico do município de Cajazeiras-PB. Os objetivos secundários são: identificar quais os debates de gênero existentes no município de Cajazeiras-PB e sua importância na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos; evidenciar quais são e como se executam as políticas públicas em educação voltadas para o gênero e a diversidade no município de Cajazeiras-PB; analisar como se dá a realidade do debate de gênero nas escolas de ensino básico do município de Cajazeiras-PB e qual o papel das políticas públicas em educação nesse contexto.

Solicitamos a sua colaboração para esta entrevista com duração média de 02 (duas) horas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em defesa de dissertação de mestrado**.** Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Este estudo não oferece riscos à saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem os dados coletados serão utilizados de qualquer forma. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____
Victor de Saulo Dantas Torres
Pesquisador Responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____, _____.
Local Data

_____
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador Victor de Saulo Dantas Torres (telefone: (83) 9 9621 9169; email: saulovsdt@hotmail.com; endereço: Rua Pastor Francisco Bezerra Duarte, nº 1210, Bairro Casas Populares, Cajazeiras-PB, CEP 58.900-000), ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de

Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB) (telefone: (83) 3216 7791; email: eticaccsufpb@hotmail.com; endereço: Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária, S/N, Bairro Castelo Branco, João Pessoa-PB, CEP 58.051-900).

APÊNDICE D – Principais tópicos abordados nas entrevistas

PRINCIPAIS TÓPICOS ABORDADOS NAS ENTREVISTAS

- Histórico e atuação junto ao órgão, entidade ou movimento social a que estão ligados;
- Informações sobre as políticas votadas ao gênero e à diversidade no município;
- Relação com outros atores destas políticas;
- Informações sobre a execução do “Projeto Retalhos da Vida”;
- Opiniões sobre a inclusão da educação de gênero no ensino básico;
- Opiniões sobre a Educação em Direitos Humanos.

ANEXOS

ANEXO A – Nota Pública do Conselho Nacional de Educação às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

NOTA PÚBLICA

Às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrital Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira

Considerando que a Carta Magna Brasileira prevê em seu art. 3.º, inciso IV, que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre outros, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Considerando que o art. 3.º, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê o respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Considerando que Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024), determinou, em seu art. 5.º, inciso III, que o Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com outras instâncias, monitore continuamente e avalie periodicamente o cumprimento das metas do referido Plano e que, ainda, nos termos do art. 8.º dessa mesma Lei, "os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE…";

Considerando que o Parecer nº 8 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 6 de março de 2012 e homologado pelo Ministro de Estado da Educação (D.O.U., de 30/5/2012, Seção 1, p. 33), considera que, segundo "os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de **identidade de gênero** (destaque desta Nota Pública), de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais";

Considerando, finalmente, que o Conselho Nacional de Educação é responsável pela elaboração de Diretrizes Nacionais no campo educacional, e que, por isso, entende que disposições legislativas e normativas genéricas, como "combate a toda e qualquer forma de

discriminação" não colaboram, especialmente no campo da educação, para a superação das discriminações a determinados segmentos sociais que, por sua identidade específica, foram secularmente invisibilizados e, por via de consequência, se viram impedidos, na construção e usufruto dos direitos decorrentes de sua própria cidadania,

o CNE manifesta sua surpresa – pelas normas e orientações em vigor – e preocupação com planos de educação que vem sendo elaborados por entes federativos brasileiros e que têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à **diversidade cultural** e **de gênero**, já devidamente consagrados no *corpus* normativo do País para a construção da cidadania de segmentos específicos da população brasileira e sobre o qual não pode permanecer qualquer dúvida quanto à propriedade de seu tratamento no campo da educação.

O ato de universalizar direitos, mormente na educação, implica identificar e nominar, em situações concretas do cotidiano da existência humana, as singularidades, especialmente em formações sociais que, tradicionalmente as desconheceram, seja por via da omissão, seja por via da generalização que não lhe dá cobertura.

O Conselho Nacional de Educação reafirma sua orientação, recomendando, inclusive, a seus pares Conselhos Estaduais, Conselho Distrital e Conselhos Municipais que zelem pela explicitação das singularidades mencionadas nos planos de educação elaborados pelos entes federativos e informa que, em razão de inúmeras demandas que lhe foram enviadas e por um dever de ofício, encaminha-se para a elaboração de Diretrizes Nacionais de Educação voltadas para o respeito à diversidade, à orientação sexual e à identidade de gênero.

Em suma, o CNE considera que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão.

Brasília, 1º de setembro de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO B – Nota Técnica nº 24/2015 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
Coordenação Geral de Direitos Humanos

Nota Técnica nº **24**/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC

HISTÓRICO

1. A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), iniciou-se a construção dos correspondentes planos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, nesse processo, uma série de temas ganhou significativa visibilidade, dentre eles, o debate em torno da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação.
2. Neste contexto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC encaminha resposta às demandas de organizações sociais, parlamentares e sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

3. O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres.
4. O conceito de orientação sexual, apesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. É imprescindível para a compreensão dos aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade, por exemplo.
5. Em primeiro lugar é preciso reafirmar que os conceitos de gênero e de orientação sexual, sem negar-lhes sua relevância política, são conceitos científicos, construídos em bases acadêmicas. Os estudos de gênero e sexualidade formam um campo de pesquisa e produção de conhecimento reconhecido internacionalmente, apropriado no Brasil desde a década de 1970. Há mais de 1.000 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que tem gênero como um eixo de estudo. A Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) têm Grupo de Trabalho específico sobre educação, gênero e sexualidade.

AS DIMENSÕES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

6. O que este campo de pesquisa aponta é que o processo de construção de práticas e representações de gênero e sexualidade ocorre em diferentes espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho e, também, na escola. A escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas. As distinções sexistas nas aulas, na chamada, nas filas de meninos e de meninas, nos uniformes, no tratamento e em relação às expectativas sobre alunos ou alunas, a tolerância da violência, verbal e até física entre os meninos, as representações de homens e mulheres nos materiais didáticos, a abordagem quase exclusivamente biológica da sexualidade no livro didático, a estigmatização referente a manifestação da sexualidade das adolescentes, a perseguição sofrida por homossexuais, travestis e transexuais, tudo isso evidencia o quanto a escola (já) ensina, em diferentes momentos e espaços, sobre masculinidade, feminilidade, sexo, afeto, conjugalidade, família.

7. Esse currículo produz resultados: a escola participa ativamente na construção dos corpos e identidades dos sujeitos da educação, especialmente, das suas e dos seus estudantes. Obviamente as escolas brasileiras não têm um único jeito de ensinar sobre gênero e sexualidade, mas pesquisas evidenciam currículos e práticas pedagógicas e de gestão marcadas pelo sexismo, pela misoginia e pela discriminação contra sujeitos não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero.

8. Estudantes não-heterossexuais, em especial aqueles e aquelas que transgridem mais fortemente as expectativas de comportamento de gênero, enfrentam processos de discriminação e exclusão em sua trajetória escolar que prejudicam seu desempenho, quando não inviabilizam seu direito à educação. A experiência educacional destes sujeitos, descrita em diferentes estudos, é atravessada por várias formas de violência física e simbólica (agressões físicas e verbais, discriminação, isolamento, negligência, assédio) que acontecem dentro do espaço escolar, perpetradas não só por estudantes, como também por gestores e profissionais da educação.

9. Este ambiente discriminatório é evidenciado também em estudo produzido pela Universidade de São Paulo, em parceria com o MEC (Mazzon, 2009)[1], que levanta índices de discriminação, preconceito e distanciamento social em escolas brasileiras, com diferentes recortes, entre eles gênero e orientação sexual. A pesquisa, aplicada em 501 escolas de 27 Estados, com a participação de 18.599 pessoas (estudantes, responsáveis, professores/as, diretores/as e outros profissionais), indicou que 93,5% dos/das entrevistados/as apresentaram algum nível de preconceito com relação a gênero e 87,3% quanto a orientação sexual.

10. Segundo a pesquisa, o preconceito e a discriminação não ocorrem de maneira isolada e não afetam apenas um ou poucos grupos sociais. Nas escolas que apresentam maior nível de preconceito em relação a um determinado tema, também se observam maiores níveis em relação aos demais, apontando para a necessidade de estratégias articuladas de enfrentamento à discriminação que considerem diferentes dimensões (gênero e orientação sexual se colocam como centrais). Além disso, a pesquisa aponta para uma associação entre indicadores de preconceito/discriminação e um menor desempenho escolar, indicando o quanto os conceitos de gênero e orientação sexual se mostram fundamentais tanto para a garantia dos direitos, em especial do direito à educação e no enfrentamento às diferentes formas de violência, quanto no conjunto de esforços para qualificação do ensino e da aprendizagem.

11. A dimensão de gênero é importante para compreender a trajetória escolar de nossos e nossas estudantes. Há desigualdades sociais que afetam de modos distintos o acesso, a permanência e o desempenho de meninos e meninas. Além disso, cada profissional de educação traz consigo um conjunto de representações sobre masculinidade e feminilidade que interfere na forma como desenvolvem o seu trabalho pedagógico com cada estudante. Há expectativas distintas, conduzidas muitas vezes por estigmas e estereótipos, que produzem efeito negativos no desenvolvimento escolar de alunos e alunas - com implicações que chegam ao ensino superior. Há modelos de comportamento atribuídos a homens e mulheres que, embora não instituídos por nenhuma diretriz pedagógica, são recorrentemente reforçados, produzindo a reiteração de desigualdades e, em casos mais extremos, de discriminações e violências.

12. A dimensão de gênero alcança também os/as profissionais da educação e já se provou fundamental para compreender a constituição histórica do magistério e imprescindível para as políticas de valorização da carreira docente.

[1] MAZZON, José. A. *Ações Discriminatórias no âmbito escolar* (relatório de pesquisa) São Paulo: MEC-INEP e FIPE-USP, 2009

13. Por fim, a dimensão de gênero e orientação sexual tem sido componente fundamental das políticas públicas de educação, saúde, trabalho, assistência social, segurança pública, dentre tantas outras, em especial aquelas voltadas ao enfrentamento da desigualdade social, ao combate à fome, à pobreza e à extrema pobreza e à promoção dos direitos das mulheres e da população LGBT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

14. O conhecimento científico já produzido neste campo nos leva à compreensão de que o centro do debate não está em se a escola deve ou não falar sobre gênero e orientação sexual, mas sim em perceber como ela já fala – onde, quando, por que caminhos e com que efeitos.

15. Diferentes áreas de conhecimento investiram e seguem investindo nos conceitos de gênero e orientação sexual como categoria de análise na História, na Sociologia, na Ciência Política, na Economia, no Direito, na Geografia, nas Ciências Biológicas e da Saúde, entre outras. Isso significa que há um volume expressivo de conhecimento já produzido a partir destes conceitos, conhecimento que precisa ser incorporado ao currículo escolar, nos seus diferentes componentes e de maneira transversal. Há conteúdos e competências relacionados ao conceito de gênero que podem ser trabalhados, de maneiras distintas, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as suas diferentes modalidades.

16. Os conceitos de gênero e orientação sexual podem ajudar a compreender as desigualdades históricas entre homens e mulheres, além de ser central na compreensão (e enfrentamento) de diferentes formas de discriminação e violência, incluídos o machismo, o sexismo, a homofobia, o racismo e a transfobia, que se reproduzem também em espaços escolares.

17. Os conceitos de gênero e orientação sexual podem contribuir também para fortalecer a relação da escola com as famílias. Há hoje uma diversidade de arranjos familiares que precisa ser reconhecida e respeitada pelos sistemas de ensino. Famílias que, nas suas diferentes configurações, têm o mesmo direito constitucional de participar da educação de seus filhos e filhas.

18. Tudo isso evidencia o quanto é urgente ampliar estratégias de formação e gestão que permitam que gestores/as e profissionais de educação reflitam sobre como a educação escolar incide na produção de representações, práticas e identidades de gênero e

sexualidade. Sobre como estes aspectos vem sendo tratados no cotidiano da escola. Sobre suas implicações para o currículo, a prática pedagógica e a gestão escolar.

19. Diante do exposto e tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação, o Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas.

Brasília, 17 de agosto de 2015.

ALEXANDRE SILVA BORTOLINI DE CASTRO
Coordenador de Direitos Humanos
CGDH/SECADI/MEC

CAMILA MARIA MORENO DA SILVA
Coordenadora Geral de Direitos Humanos
CGDH/SECADI/MEC

CLAUDIA PEREIRA DUTRA
Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
SECADI/MEC

PAULO GABRIEL SOLEDADE NACIF
Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECADI/MEC

ANEXO C – Lei nº 1.889, de 05 de abril de 2010, do Município de Cajazeiras-PB

Estado da Paraíba
Prefeitura Municipal de Cajazeiras
Gabinete do Prefeito

LEI Nº 1.889/2010, de 05 de abril de 2010.

Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres.

O PREFEITO CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA. Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. - Fica criada, na estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Cajazeiras - LEOB, a Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, Órgão vinculado à Secretaria de Governo e Articulação Política.

Parágrafo único. A remuneração do cargo de que trata o *caput* deste artigo será correspondente ao Cargo Comissionado CCS 2.

Art. 2º. - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS - PB, em 05 de abril de 2010.

LEONID SOUZA DE ABREU
Prefeito Municipal

ANEXO D – Lei nº 1.909, de 21 de junho de 2010, do Município de Cajazeiras-PB

LEI Nº 1.909, de 21 de junho de 2010.

Dispõe sobre a estrutura da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, integra-a a Estrutura Organizacional Básica da administração municipal, e dá outras providências.

O PREFEITO CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA. Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a presente Lei.

Art. 1º.:– A Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, criada pela Medida Provisória nº 001/2010, de 04 de março de 2010, passa a ter a seguinte estrutura administrativa:

§ 1º. – Cargos de Direção e Assessoramento de livre escolha do Poder Executivo Municipal, com nomenclatura e remuneração:

Quant.	CARGO	NÍVEL	REMUNERAÇÃO R$
01	Secretário	CCS 1	3.000,00
01	Centro de Referência para o Atendimento Integral à Mulher	CCS 2	800,00
01	Coordenação de Políticas Públicas para as Mulheres	CCS 2	800,00
01	Diretor Administrativo e Financeiro	CCS 2	800,00
03	Unidade de Apoio Administrativo	UAA	600,00

§ 2º. – Corpo funcional a ser composto por servidoras e servidores do quadro efetivo, remanejados ou a serem admitidos por concurso público e vinculados à Administração Municipal, devidamente capacitado para atuar na área:

Quant.	CARGO	NÍVEL	REMUNERAÇÃO R$
01	Psicólogo	I	800,00
01	Advogado	I	800,00
01	Assistente Social	I	800,00
01	Pedagogo	I	800,00
02	Agente Administrativo	I	600,00
02	Agente de Vigilante	I	600,00
01	Motorista	I	600,00

Art. 2º. – O Centro de Referência para o Atendimento Integral à Mulher, a Coordenação de Políticas Públicas para as Mulheres e o Conselho Municipal da Mulher serão remanejados da Secretaria Municipal da Cidadania e Promoção Social para a Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres.

Art. 3º. – Compete a Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, através dos seus órgãos, no âmbito do território do município de Cajazeiras – PB:

I - prestar informações, esclarecimentos e orientações à população em geral sobre condutas a serem adotadas em caso de violência contra a mulher;

II - dar orientação e encaminhamento para as mulheres vítimas de violência física, psicológica e sexual;

III - realizar atendimento e encaminhamento dos homens agressores às autoridades competentes;

IV - criar atividades específicas que resgatem a auto-valorização da mulher, reforçando sua autoconfiança e autonomia, através de oficinas;

V - oferecer proteção e atendimento às necessidades físicas, educacionais e psicossociais das mulheres agredidas, suas filhas e seus filhos junto à casa de abrigo;

VI - encaminhar as mulheres e homens envolvidos em situação de violência, sempre que necessário, para instituições que promovam formação profissional como instrumento para sua integração/reintegração ao mundo do trabalho;

VII - oferecer apoio e orientação jurídica às mulheres;

VIII - promover cursos e palestras educativas sobre sexualidade e gênero, planejamento familiar, DST, AIDS, entre outras áreas afins;

IX - garantir ampla divulgação dos programas de atendimento às mulheres vítimas de agressões, existentes nos hospitais do município;

X - articular e supervisionar serviço de apoio à saúde mental e física das mulheres atendidas pelo centro de referência;

XI - promover a instalação de fórum central e fóruns regionais de combate e prevenção à violência contra a mulher;

XII - organizar banco de dados com informações a respeito dos atendimentos realizados, que possa ser divulgado para efeito de pesquisa e divulgação da condição feminina, garantindo o sigilo e a integridade das pessoas envolvidas.

XIII - o desempenho de outras atividades afins.

§ 1º Os cursos e palestras a serem oferecidos serão promovidos em articulação com as Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Promoção Social, Procuradoria Geral e demais órgãos envolvidos com a defesa dos direitos da mulher.

§ 2º O Centro de Atendimento Integral à Mulher encaminhará ao Conselho Municipal da Mulher relatórios trimestrais dos atendimentos e atividades realizadas, incluindo o banco de dados atualizado.

Art. 4º. A atuação do Centro de Referência para o Atendimento Integral à Mulher vincular-se-á às ações desenvolvidas pelos Conselhos Tutelares, pela Ação Social, Delegacia da Mulher, e outros órgãos e/ou instituições congêneres do município.

Art. 5º. – A Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres passará a integrar a Estrutura Organizacional Básica da Administração Municipal.

Art. 6º. O Poder Executivo regulamentará a presente lei, no que couber, no prazo máximo de 90 (noventa) dias.

Art. 7º. – As despesas decorrentes da presente lei serão atendidas por verbas próprias do orçamento municipal, a serem suplementadas por decreto, na forma dispostas no art. 7º e 43, parágrafo primeiro, incisos I, II, III e IV, da Lei Federal nº

4.320/64, de 17 de março de 1964, por recursos provenientes de convênios celebrados com entes federativos e por instituições privadas.

Art. 8º. Para o atendimento da presente Lei fica o Poder Executivo Municipal autorizado a fazer os ajustes necessários no PPA, LDO e LOA

Art. 9º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 10. Revogam-se as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS - PB, em 21 de junho de 2010.

LEONID SOUZA DE ABREU
PREFEITO MUNICIPAL

ANEXO E – Lei nº 1.979, de 03 de junho de 2011, do Município de Cajazeiras-PB

Estado da Paraíba
Prefeitura Municipal de Cajazeiras
Governo do Município

07/06/11

LEI Nº 1.976/2011, de 03 de junho de 2011.

Dispõe sobre a reorganização parcial da Estrutura Organizacional das Secretarias Municipais que especifica, e dá outras providências.

CARLOS RAFAEL MEDEIROS DE SOUZA, PREFEITO CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA. Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a presente Lei.

Art. 1º - Ficam extintas as Secretarias Municipais: DA CULTURA; DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO; DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL; DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES; E A SUPERINTENDÊNCIA DO MEIO AMBIENTE, constantes da Lei de Estrutura e Organização Básica da Prefeitura Municipal de Cajazeiras.

Art. 2º - Fica criada a SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS – SEMPP, com os seguintes órgãos, cargos, símbolos e remuneração:

NO	ÓRGÃO	CARGO NÍVEL	REMUNERAÇÃO R$
01	SECRETÁRIO	CCS 1	3.000,00
01	**SECRETARIA EXECUTIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES**	CCSE	2.000,00
01	Diretoria Administrativa	CCS 2	800,00
01	Diretoria Financeira	CCS 2	800,00
01	CENTRO DE REFERÊNCIA PARA O ATENDIMENTO INTEGRAL A MULHER	CCS 2	800,00
01	Unidade de Apoio Administrativo	CCS 3	600,00
01	**SECRETARIA EXECUTIVA DA CULTURA**	CCSE	2.000,00
01	Centro Cultura Zé Do Norte	CCS 2	800,00
01	Departamento de Administração Financeira	CCS 2	800,00
01	**SECRETARIA EXECUTIVA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**	CCSE	2.000,00
01	Diretoria do SINE	CCS 2	800,00
01	Departamento de Negócios	CCS 2	800,00

Art. 3° - A Secretaria do Desenvolvimento Rural passará a ser SECRETARIA MUNICIPAL DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DO MEIO AMBIENTE, incorporando a seguinte estrutura:

NO	ÓRGÃO	CARGO NÍVEL	REMUNERAÇÃO R$
01	SECRETÁRIO	CCS 1	3.000,00
01	**SECRETARIA EXECUTIVA DO MEIO AMBIENTE**	CCSE	2.000,00
01	DEPARTAMENTO DE GESTÃO AMBIENTAL	CCS 2	800,00
01	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	CCS 2	800,00
01	Divisão de Parques e Áreas Verdes	CCS 2	800,00
01	Divisão de Licenciamento e Fiscalização	CCS 2	800,00
01	DEPARTAMENTO DE RECURSOS HÍDRICOS	CCS 2	800,00
01	Divisão de Pesca e Aqüicultura	CCS 3	600,00
01	Divisão de Produção e Abastecimento	CCS 3	600,00
01	DEPARTAMENTO AGROPECUÁRIO	CCS 2	800,00
01	Divisão de Agricultura	CCS 3	600,00
01	Divisão de Convênios e Projetos	CCS 3	600,00
01	Divisão de Mercados, Feiras e Matadouros.	CCS 3	600,00
01	Unidade de Apoio Administrativo	CCS 3	600,00

Art. 4° - A Secretaria Municipal de Governo e Articulação Política passará a ter seguinte estrutura:

NO	ÓRGÃO	CARGO NÍVEL	REMUNERAÇÃO R$
01	SECRETÁRIO	CCS 1	3.000,00
01	**SECRETARIA EXECUTIVA DA COMUNICAÇÃO**	CCSE	2.000,00
01	OUVIDORIA	CCS 2	800,00
01	SECRETARIA EXECUTIVA DO GABINETE E DO CERIMONIAL	CCSE	2.000,00
02	Assessoria de Imprensa	CCS 3	600,00
02	Unidade de Apoio Administrativo	CCS 3	600,00
01	ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO DISTRITO DE ENGENHEIRO AVIDOS	ARD	1.000,00
01	ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO DISTRITO DE DIVINÓPOLIS	ARD	1.000,00
01	ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO DISTRITO DE AZEVÉM	ARD	1.000,00

Art. 5° - Em decorrência do disposto nesta lei, a estrutura organizacional dos órgãos aqui criados, inseridos ou remanejados, na forma do organograma que integra a presente

norma, suas competências e atribuições transferem-se para a nova situação, com os cargos, atribuições, pessoal, material e recursos.

Parágrafo único. As atribuições das unidades criadas por esta lei, por ventura omissa ou necessária para o seu efetivo cumprimento, serão definidas pelo respectivo órgão, em decreto do Chefe do Executivo.

Art. 6º - Fica o Executivo autorizado a realocar saldo, relativamente ao elemento de despesa correspondente, de dotações orçamentárias do orçamento vigente, necessários ao cumprimento da presente lei, como também a fazer os ajustes necessários no PPA, na LDO e na LOA.

Art. 7º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros a partir de 01 de junho de 2011.

Art. 8º - Ficam revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS – PB, em 03 de junho de 2011.

CARLOS RAFAEL MEDEIROS DE SOUZA
Prefeito Municipal

SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS
SEMPP

SECRETARIA MUNICIPAL DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DO MEIO AMBIENTE – SENDERMA

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO E ARTICULAÇÃO POLÍTICA SEMGAP

ANEXO F – Lei nº 2.176, de 13 de maio de 2014, do Município de Cajazeiras-PB

ESTADO DA PARAÍBA
PODER EXECUTIVO MUNICIPAL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS

LEI Nº 2.176/2014, de 13 de Maio de 2014.

INCLUI NO CALENDÁRIO OFICIAL DE EVENTOS DA CIDADE DE CAJAZEIRAS O DIA MUNICIPAL DE COMBATE A LGBT- FOBIA, A SER COMEMORADO NO DIA 26 DE AGOSTO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A PREFEITA CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a presente Lei.

RESOLVE:

Art. 1°- Fica Decretado 26 de agosto: o Dia Municipal de Combate a LGBT Fobia, a ser comemorado com o objetivo de combater o preconceito e conscientizar a sociedade sobre a importância da igualdade de direitos.

Art. 2°- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Art. 3°- Fica instituído através da Coordenadoria Municipal Da Diversidade Sexual que sejam feitos vários debates, oficinas e seminários com a comunidade cajazeirense sobre o combate a violência o preconceito com os LGBT's (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais).

Art. 5°- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DA PREFEITA CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA em, 13 de Maio de 2014.

FRANCISCA DENISE ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA
Prefeita Constitucional

ANEXO G – Lei nº 2.183, de25 de junho de 2014, do Município de Cajazeiras-PB

ESTADO DA PARAÍBA
PODER EXECUTIVO MUNICIPAL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS

LEI Nº 2.183/2014, de 25 de Junho de 2014.

INSTITUI O CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DE LGBTS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A PREFEITA CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a presente Lei.

R E S O L V E:

Art. 1º. Fica instituído o Conselho Municipal dos Direitos de LGBTs, órgão consultivo vinculado à Gerência Municipal dos Direitos LGBTs, da Secretaria Executiva de Políticas Públicas para as Mulheres, com as seguintes atribuições:

I - assessorar e acompanhar a implementação de políticas públicas de interesse das pessoas LGBTs;

II - propor ao gerente da Gerência Municipal dos Direitos LGBTs o desenvolvimento de atividades que contribuam para a efetiva integração cultural, econômica, social e política do segmento LGBT;

III - analisar e avaliar propostas de parcerias, convênios, termos de cooperação e outros afins que forem endereçados à Gerência Municipal dos Direitos LGBTs;

IV - propor, avaliar e acompanhar a realização de cursos de aperfeiçoamento, capacitação e atualização, na sua área de atuação, a serem ministrados no âmbito da Administração Pública Municipal Direta e Indireta, bem como da sociedade civil (organizações não governamentais);

V - fomentar o estabelecimento de laços de cooperação entre a Gerência Municipal dos Direitos LGBTs e as instituições acadêmicas, autárquicas, organizações profissionais, empresariais, culturais e outras relacionadas às suas atividades;

VI - pronunciar-se sobre matérias que lhe sejam submetidas pelo gerente da Gerência Municipal dos Direitos LGBTs;

VII - colaborar na defesa dos direitos das pessoas com orientação LGBT, por todos os meios legais que se fizerem necessários;

VIII - elaborar seu regimento interno.

Parágrafo único. Poderá o Conselho manter contato direto com as diversas Secretarias, Autarquias e Empresas Municipais, objetivando o efetivo suporte para as propostas encaminhadas à Gerência Municipal dos Direitos LGBTs.

Art. 2º. O Conselho Municipal dos direitos de LGBTs, de composição paritária, será integrado por 10 (dez) membros, sendo 5 (cinco) do Poder Público Municipal e 5 (cinco) da sociedade civil, com os respectivos suplentes, assim definidos:

I - pelo Poder Público Municipal, um representante de cada um dos seguintes órgãos:

a) da Secretaria de Cidadania e Promoção Social;
b) da Secretaria Municipal da Saúde;
c) da Secretaria Municipal de Educação;

d) da Secretaria Executiva de Políticas Públicas para as Mulheres. (Gerência Municipal dos Direitos LGBTs).

e) da Secretaria Municipal de Cultura.

II - pela sociedade civil, um representante de cada um dos seguintes segmentos: dos "gays", das lésbicas, dos bissexuais, dos travestis e dos transexuais.

Art. 3º. Os representantes da Administração Municipal e seus suplentes serão designados pela Secretária Executiva Municipal das Mulheres, a partir de indicações feitas pelos Titulares dos órgãos referidos nas alíneas "a", "b", "c" e "d" do inciso I do artigo 2º desta Lei.

Parágrafo único. O representante do Poder Público Municipal no Conselho, referido da alínea "d" do inciso I do artigo 2º desta Lei, será o gerente da Gerência Municipal dos Direitos LGBTs.

Art. 4º. Os representantes da sociedade civil e seus suplentes serão eleitos pelo Movimento LGBT de Cajazeiras e pela Associação do Orgulho LGBT de Cajazeiras e indicados à Secretaria Executiva Municipal das Mulheres, para que seja feita as nomeações.

Art. 5º. O mandato dos membros do Conselho será de 2 (dois) anos, permitidas reconduções.

Parágrafo único. As funções dos membros do Conselho serão consideradas serviço público relevante, vedada, porém, sua remuneração a qualquer título.

Art. 6º. A Secretária Executiva de Políticas Públicas das Mulheres propiciará ao Conselho as condições necessárias ao seu funcionamento, inclusive disponibilizando o local e a infraestrutura para a realização das reuniões.

Art. 7º. As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentária próprias, suplementadas se necessário.

Art. 8° - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º. Ficam revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DA PREFEITA CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA em, 25 de Junho de 2014.

FRANCISCA DENISE ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA
Prefeita Constitucional

ANEXO H – Lei nº 2.380, de06 de novembro de 2014, do Município de Cajazeiras-PB

ESTADO DA PARAÍBA
PODER EXECUTIVO MUNICIPAL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS

LEI Nº 2.380 de 06 de Novembro de 2015.

DISPÕE SOBRE A INCLUSÃO E USO DO NOME SOCIAL DE PESSOAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NOS REGISTROS MUNICIPAIS RELATIVOS A SERVIÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS PRESTADOS NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA E INDIRETA, CONFORME ESPECIFICA.

A PREFEITA CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a presente Lei.

RESOLVE:

Art. 1º. Os órgãos e entidades da Administração Municipal Direta e Indireta e estabelecimentos da iniciativa privada devem incluir e usar o nome social das pessoas travestis e transexuais em todos os registros municipais relativos aos serviços públicos e privados sob sua responsabilidade, como fichas de cadastro, formulários, prontuários, registros escolares e outros documentos congêneres.

§ 1º. Entende-se por nome social aquele pelo qual travestis e transexuais se reconhecem, bem como são identificados por sua comunidade e em seu meio social.

§ 2º. A anotação do nome social das pessoas travestis e transexuais deverá ser colocada por escrito, entre parênteses, antes do respectivo nome civil.

Art. 2º É dever da Administração Pública Municipal Direta, Indireta e privada respeitar o nome social do travesti ou transexual, sempre que houver, usando-o para se referir a essas pessoas, evitando, no trato social, a utilização do respectivo nome civil.

§ 1º. Havendo a necessidade de confecção de crachás, carteiras ou outro tipo de documento de identificação, deverá ser observado, mediante prévia solicitação do interessado, o nome social do travesti ou transexual e não o nome civil dessas pessoas.

§ 2º. Nas manifestações que eventualmente se fizerem necessárias em documentos internos da Administração Direta, Indireta e privada, relativas às pessoas travestis e/ou transexuais, deverá ser utilizado o termo "nome social", vedado o uso de expressões pejorativas.

§ 3º. Os servidores públicos deverão tratar a pessoa pelo nome social, que constará dos atos escritos.

Art. 3º Fica assegurado à/ao travesti ou transexual, que seja servidor/servidora público/pública municipal, a utilização do seu nome social, mediante requerimento, no âmbito da administração pública, direta indireta, nas seguintes situações:

I – cadastro de dados e informações de uso social;

II – comunicações internas de uso social;

III – endereço de correio eletrônico;

IV – identificação funcional de uso interno do órgão;

V – lista de ramais do órgão;

VI – nome de usuário em sistemas de informática.

§ 1º No caso do inciso IV, o nome social deverá ser anotado no anverso, e o nome civil no verso da identificação funcional.

§ 2º Nos Sistemas de Recursos Humanos, será implementado campo para a inscrição do nome social indicado pelo servidor.

Art. 4º As escolas da rede de ensino público municipal devem incluir o nome social de travestis e transexuais nos registros escolares para garantir o acesso, a permanência e o êxito desses/dessas cidadãos/cidadãs no processo de escolarização e de aprendizagem.

Art. 5º O descumprimento do disposto neste Decreto por servidor público municipal ensejará processo administrativo para apurar a infração funcional.

Art. 6º Caberá à Secretaria Executiva das Mulheres, por meio da Gerência Municipal LGBT, promover ampla divulgação desta Lei para esclarecimento sobre os direitos e deveres nele assegurados.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DA PREFEITA CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, ESTADO DA PARAÍBA em, 06 de Novembro de 2015.

Francisca Denise A. de Oliveira
Francisca Denise Albuquerque de Oliveira
Prefeita Constitucional

ANEXO I – Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva

GOVERNO DO MUNICIPIO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE
EMEIEF COSTA E SILVA

PROJETO PEDAGÓGICO

CAJAZEIRAS
MARÇO/2004

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO.....1

2 - IDENTIFICAÇÃO 4
2.1 - Localização 4
2.2 –Entidade Mantenedora.....4
2.3 - Atos Legais 4
2.4 – Níveis e Modalidades de Ensino.....4
2.5 - Direção.....4
2.6 - Coordenação Pedagógica 4
2.7 -Execução da Proposta.....4
2.2 - Caracterização da Escola e Comunidade.....4
2.2.1 - Recursos Físicos 4
2.2.2 - Recursos Técnicos e Pedagógicos.....5
2.2.3 - Recursos Humanos 5
2.2.3.1 – Corpo docente.....5
2.2.3.2 - Corpo Administrativo/ apoio.....6
2.2.4 - Recurso Financeiro.....7
2.2.5 – Histórico 7
2.2.6 – A comunidade.....7
2.2.7 – A clientela.....8
3. OBJETIVOS DA ESCOLA.....9
4. OBJETIVO GERAL DA PROPOSTA.....9
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....9
6 - MARCO REFERENCIAL.....10
6.1 - Marco situacional.....10
6.2 - Marco doutrinal.....12
6.2.1 - A Sociedade ideal que queremos construir.....12
6.2.2 - A pessoa ideal que queremos formar.....13

6.2.3 - A escola ideal que queremos construir.....13
6.3 Marco operativo.....15
6.3.1 - A Educação que queremos assumir.....15
6.3.2 - A escola que queremos ser.....16
6.4- Organização do ensino.....17
6.4.1 – Ed. Infantil.....17
6.4.2 – Ensino Fundamental.....17
6.4.3 – Ed. Jovens e Adulto.....18
6.4.4 – Ed. Especial.....18
6.5– Objetivo dos cursos 18
6.5.1– Ed. Infantil.....18
6.5.2 – Ensino Fundamental – 1ª a 4ª.....19
6.5.3 – Ensino Fundamental – 5ª a 8ª.....20
6.5.4 – Ed. Jovens e Adulto.....20
6.5.5 – Ed. Especial.....20
6.6 – Organização Curricular.....20
6.6.1 –Educação Infantil.....20
6.6.2 – Ensino Fundamental 22
6.7 – A contribuição das diferentes áreas de conhecimento.....23
6.8 – Avaliação dos cursos.....28
6.8.1 – Ensino Fundamental.....28
6.8.2 – Educação Infantil.....29
6.8.3 – Ed. de Jovens e Adulto.....30
7. PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS AÇOES PEDAGOGICAS.....30
8. METODOLOGIA.....30
9. PROJETOS EDUCACIONAIS..... 31
10. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....32
11. PERFIL DO PROFESSOR 32
12. DIREITOS E DEVERES DA FAMILIA..... 32
13. DIAGNOSTICO.....33

14. NECESSIDADES.....36
15. PROGRAMAÇÃO.....37
16. CRONOGRAMA ANUAL DE ATIVIDADES.....44
17. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA.....45
18. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....45
19. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....47
20. ANEXOS.....48

1. INTRODUÇÃO

"Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores."

(Moacir Gadotti).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) no TÍTULO IV - "Da Organização da Educação Nacional", trata explicitamente a proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola. Nos seus dispositivos remete aos estabelecimentos escolares a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas (art.12, I) . Destaca também que, doravante, faz parte constitutiva dos deveres dos docentes a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art. 13, I).

A proposta pedagógica é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa. É o caminho mais acertado para reinventar a escola, resignificando suas finalidades e objetivos. A função, portanto, deste documento é delinear o horizonte da caminhada, estabelecendo a referência geral, expressando o desejo e o compromisso do grupo que faz a escola..

Entretanto, sabemos que ao assumir esse compromisso na escola, corre-se o perigo de apenas cumprir uma formalidade legal ou, idealizar algo que não corresponde minimamente à realidade cotidiana do fazer escolar. Dessa forma, fatalmente a proposta pedagógica acaba engavetada. É preciso tomar decisões sobre metodologia do ensino, sobre conteúdos programáticos e avaliação, etc. Caso contrário a intenção da mudança permanecerá no discurso. As aproximações sucessivas em busca do ideal maior precisam ser planejadas.

Frente a isso, estamos colocando em debate a idéia da proposta pedagógica como uma ferramenta que tenha funcionalidade e peso político no estabelecimento de rumos e da missão da instituição. Para que isso seja uma realidade na escola, entendemos que é necessária a adoção de um modelo de trabalho que contribua para este fim. Escolhemos o modelo de planejamento participativo. Inspirado na obra Planejamento participativo na escola, e a Prática do planejamento participativo, (GANDIN) que serviu de parâmetro formal ao nosso trabalho como um todo.

O nosso Projeto contempla as idéias reunidas do grupo de professores, funcionários, pais e alunos, através de um questionário previamente elaborado pela coordenação e articulação da proposta pedagógica a respeito de nossa realidade sócio-político econômico e ideológica (marco situacional); sobre o ideal de homem e sociedade que sonhamos (marco doutrinal); e o modelo de educação,

Escola e Educador necessários para alcançar os ideais de sociedade e de pessoa humana que almejamos a partir da nossa realidade de instituição educacional (marco operativo). Contempla também , o diagnóstico realizado a partir da analise sobre a nossa prática pedagógica e o modelo de educação e escola que acreditamos. Fazendo o confronto entre a situação em que vivemos e a situação que desejamos viver, ou seja, "juízo que o grupo faz da realidade em confronto com o ideal traçado no marco doutrinal". E desse julgamento ficaram claras as necessidades da instituição.

A partir das necessidades encontradas no confronto de nosso diagnóstico com o marco referencial é que iniciamos o trabalho de programação em que reúnem as propostas de ações concretas para a instituição no espaço de tempo previsto no projeto. Para sanar as necessidades, a comunidade educativa propôs, para cada uma delas, determinadas categorias de atendimento sugeridas pelo modelo adotado. As categorias sugeridas são: políticas e estratégias, ações concretas, avaliação e considerações finais.

O documento como um todo deve ser compreendido numa perspectiva dinâmica, em constante reformulação, ainda que algumas partes sejam de "durabilidade" maior (por ex.: marco referencial). Mas no seu conjunto o Projeto pedagógico é sempre uma "*manifestação de sujeitos concretos que devem estar sintonizados com os avanços da ciência da educação e que por isto ousam reinventar as relações pedagógicas, ajustando-as a uma concepção epistemológica onde o encantamento e o prazer pelo conhecimento são ingredientes básicos e fundamentais" (Gadotti, 1997).*

É importante salientar que este projeto não tem a preocupação de apresentar soluções definitivas, mas expressa o desejo e o compromisso do grupo que a partir de um processo de trocas e buscas, participa da construção do futuro da comunidade na qual está inserido.

Consciente de que esta proposta é uma das grandes responsáveis pelo bom desempenho do corpo docente e pelo alcance dos objetivos a que a escola se propõe, procura abordar toda a ação escolar segundo as necessidades e as oportunidades surgidas no processo ensino-aprendizagem. Mais do que teorias pedagógicas ou visões teóricas, torna-se necessária a viabilidade efetiva deste documento. O presente documento se constitui de:

- IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E COMUNIDADE – que apresenta um panorama geral do que a escola oferece e dispõe.
- OBJETIVO GERAL E ESCPECIFICO DA ESCOLA E DA PROPOSTA PEDAGÓGICA - que estabelecem as dimensões a partir das quais deve ser interpretado e contextualizado à Proposta Pedagógica.
- MARCO REFERENCIAL – que define a tomada de posição da instituição que planeja em relação a sua identidade, visão de mundo, utopias, valores, objetivos compromissos. É composta de três grandes partes: Marco Situacional que questiona onde estamos. Como vemos e percebemos a

realidade global do mundo em que vivemos. Marco Doutrinal (Político ou filosófico) revela para onde queremos ir. É a descrição dos ideais do tipo de sociedade que as pessoas se propõe a lutar. Marco operativo (pedagógico) apresenta que ideais queremos para nossa ação pedagógica. Como queremos que seja o nosso fazer cotidiano. Para caminhar em direção da sociedade do ser humano, proposto no marco político.

- ABORDAGEM CURRICULAR que estabelece a organização do ensino, fins e objetivo dos curso, de cada disciplina, buscando integrar os conteúdos propostos nos diversos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental – (EJA e Ed. Especial)
- METODOLOGIA– que apresenta sugestões fundamentais à constante busca de um ensino de qualidade.
- AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM que definem os critérios e procedimentos gerais considerados adequados às finalidades e pressupostos deste Projeto.
- DIAGNOSTICO – é composto de três partes: apresenta o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos professores, as expectativas dos pais para com a escola, e um profundo confronto entre a prática vivida pela escola, com os ideais a que ela está se propondo em seu Referencial.
- NECESIDADES – apresenta a descrição de uma situação para diminuir ou suprir uma determinada distancia entre o real e o desejado.
- POLÍTICAS E ESTRATEGIAS – as políticas são princípios de ação , que envolvem atitudes (estratégias) que ao serem vivenciadas aproximam o real do ideal.
- AÇOES CONCRETAS – são ações que devem ser executadas dentro de um determinado tempo e que servem para aproximar a realidade existente à realidade desejada.
- CRONOGRAMA ANUAL DE ATIVIDADES – que apresenta o roteiro das atividades a serem realizados no ano em curso.
- AVALIAÇÃO DA PROPOSTA – definem os critérios e procedimentos gerais adequados aos objetivos propostos do Projeto Pedagógico.
- CONSIDERAÇÕES FINAIS – que sugere um construir e reconstruir conjunto entre Direção, Coordenação Professores, funcionários, pais e alunos em avaliar e redirecionar o trabalho para que os objetivos propostos possam ser atingidos.
- BIBLIOGRAFIA – que serviu de referência para a construção deste documento, que ora se apresenta como um guia do nosso trabalho educacional.
- ANEXOS - que se junta como parte integrante complementar do projeto pedagógico.

Finalmente, este trabalho sem dúvida não se esgota aqui, as propostas nele contidas, os pressupostos filosóficos que o respaldam são os de uma construção permanente do conhecimento e das transformações sociais.

2 - IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA MUN. ED.INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL COSTA E SILVA

2.1- LOCALIZAÇÃO

Av. Severino Cordeiro nº, Jardim Oásis-
CEP 589000-000 - Fone: 531 4519
Cajazeiras –PB

2.2 - ENTIDADE MANTENEDORA
Prefeitura Municipal de Cajazeiras

2.3- ATOS LEGAIS

Decreto Lei nº 642/90 de 30/07/90. Resolução de autorização nº 005/2001

2.4 – NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO:

A escola oferece :

Educação Infantil e Ensino Fundamental e a Modalidade Educação de Jovens e Adulto e, Educação Especial .

2.5 – DIREÇÃO
- Luciana da Silva
- Maria de Fátima P. Brito
- Francisco Marque Bezerra

2. 6 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Antonia Nelbia de Moura Leite

2. 7- EXECUÇÃO DO PROJETO:
gestores, coordenadora, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade em geral.

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E COMUNIDADE

2.2.1 - RECURSOS FÍSICOS

A Escola Costa e Silva, está instalada num prédio de excelente construção e relativamente em bom estado de conservação, necessitando passar por uma grande reforma de ampliação de suas instalações . Conta com 07 salas de aula, 1 sala de secretária, 2 depósitos, 1 sala da Direção, 1 dispensa, 1 cozinha, 3 sanitários, 2 para os alunos e 1 para funcionários e professores, amplo pátio não coberto, 1 galeria coberta e áreas livres. As salas de aula são consideradas amplas, A conservação em geral é boa, graças ao trabalho de conscientização de alunos e comunidade visando a preservação do prédio escolar.

2.2.2 - RECUESOS TÉCNICOS E PEDAGÓGICOS

A Escola Costa e Silva é relativamente carente de recursos tecnológicos para dar consecução às suas atividades educacionais. Conta com antena parabólica, (sem uso) 1 aparelho de televisão e 1 de vídeo, (quebrado) 2 aparelhos de som, onde 1 está com defeito, 1 caixa de som acústica, 1 máquina de escrever mecânica, 1 mimeógrafo e alguns livros para a biblioteca (no momento sem espaço). Possui também alguns materiais pedagógico específico (jogos, etc.) . A parte da administração está bem instalada, com mobiliário adequados ao seu uso. A cozinha conta com os equipamentos necessários para a consecução de suas atividades.

2.2.3 - RECURSOS HUMANOS

Atualmente oferecendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, a Escola conta com 25 professores em seu quadro. Sendo assim distribuído:

2.2.3.1- Corpo docente – Ed. Infantil / Ensino Fundamental – 1ª A 8ª SÉRIE

Nº	Nome	Formação	Serie que leciona/ função	
01	Frª Verônica S. Lacerda	Pedagógico	Ed. Infantil	Estatutária
02	Sonaide da S.Lima	Cursando letras	Ed.Infantil	estatutária
03	Frª Sabina de Lira	Geografia	1ª série	Estatutária
04	Ester Silva Lacerda	Pós graduação- Psicopedagogia	1ª serie	Estatutária
05	Cosma Sabina. de Lira	Pós graduação – psicopedagogia	1ª série	Estatutária
06	Mª de Fátima Gualberto	Pós graduação –Met. do Ensino	2ª série	Estatutária
07	Estela Lacerda Pedrosa	Logos II	2ª Série	Estatutária
08	Maria Lúcia A. Abreu	Letras	3ª série	Estatutária
09	Rivania M. Marcolino	Cursando Magistério superior	3ª Série	Estatutária
10	Francisca Lira Bezerra	Pós graduação –Met do Ensino	4ª Série	Estatutária
11.	Elinete Lourenço Rolim	Pós graduação –Met. Do Ensino - historia	4ª Série	Estatutária
12	Mercia C. Costa Oliveira	Ciências (curta) – hab.	5ª e 6ª série	Contratada

		Biologia		
13	Liege Felix Moreira	Filosofia	5ª e 6ª série	Contratada
14	Agenelda A. Oliveira	Letras	5ª e 6ª série	Contratada
15	Cleidimar Dnatas	Letras	5ª e 6ª série	Contratada
16	Eliete Tomaz de Aquino	Geografia	5ª e 6ª série	Contratada
17	Mª Aparecida S. Batista	História	5ª e 6ª série	Contratada
18	Judimacy Ricarte	Ed. Física	5ª e 6ª série	Estatutário
19	José Egnaldo A . Dias	Letras	5ª e 6ª série	Estatutário
20	Sara Franco Barreto	Ciências	5ª e 6ª serie	estatutário
21	Luciana da Silva	Pós Graduação- psicopedagogia	Diretora	Estatutária
22	Mª de Fátima Brito	Pós graduação- Met do Ensino	Vice Diretora	Estatutária
23	Frº Marques Bezerra	Pós grad.Matemática	Vice Diretor	Estatutário
24	Antonia Nélbia de M Leite	Pós Graduação – Tecnologia Educacional	Supervisora	Estatutária
25	Irene de Abreu Afonso	Pedagógico	Professora	Estatutária

2.2.3.1- Corpo Administrativo /apoio

Nome	Formação	Função	Vinculo
Mª Diogeneide F. de Sá	Pedagógico	Ag. Administrativo	Contratada
Mª Ivanilda V. de Assis	Letras	Ag Administrativo	Estatutária
Silvania T. de Sousa	Ens. Médio	Ag Administrativo	Estatutária

Francisca Lucena	Ens.Médio	Aux. Serviço	Estatutária
Francisca Pereira	Ens. Fundamental I	Aux. Serviço	Estatutária
Mª Luzenira R. Oliveira	Ens. Médio	Aux. Serviço	Contratada
Luizinha Barros Cardoso	Ens. Fundamental I	Aux. Serviço	Estatutário
José de Sousa Pereira	Ens. Fundamental I	Vigilante	Estatutário
Vatanázio N. de Sousa	Ens. Fundamental II	Vigilante	Estatutário

2.2.4 - RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros para manutenção, do prédio, aquisição e reparos de mobiliários e equipamentos, pequenas despesas, outros serviços e encargos são de responsabilidade da Prefeitura Municipal, mantenedora da escola e/ ou da própria escola, quando do recebimento anual do PDDE. No entanto, a escola também, através de alguns eventos e promoções que poderá realizar durante o ano, reverterá os recursos obtidos em prol da aquisição de equipamentos, consertos, que possam facilitar a aprendizagem e o bem estar físico de nossos alunos.

2.2.5- HISTÓRICO

A E.M.E.I.E.F Costa e silva foi construída na administração do então Prefeito Dr. Epitácio Leite Rolim (1969 –1973), que tinha como secretário de Educação Dr. Antonio Quirino de Moura, iniciou suas atividades pedagógicas no dia 1º de março de 1971, tendo sido administrado inicialmente pela professora Teresinha Moreira de Araújo. Recebeu esse nome em homenagem ao ilustre Marechal Artur da Costa e Silva, Ex – Presidente do Brasil.

Naquele ano a escola começou a funcionar com turmas de "preliminar" (Ed. Infantil) e de 1ª a 4ª série do "1º grau" (Ens. Fundamental), com um total de 200 alunos. Seu principal objetivo de criação foi para oferece uma educação à população da cidade de Cajazeiras do bairro Jardim Oásis.

Desde aquela época, a escola continua servindo a uma parte da população de Cajazeiras. porém, não da população do bairro Jardim oásis, mas, dos bairros situados próximos a escola. Isso porque o Bairro Jardim oásis é considerado um bairro de classe média, o que não desperta o interesse da comunidade para com a escola pública.

2.2.6 - COMUNIDADE

É fundamental que a Escola conheça o contexto social de sua vizinhança e da clientela a que serve. Conhecer a comunidade em que está inserida e, portanto, sua clientela, suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional, é a única forma possível para a escola atender às suas finalidades - formar cidadãos, conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social.

A Escola Municipal de Ed. Infantil e Ensino Fundamental Costa e Silva está localizada no bairro Jardim Oásis, um dos bairros considerados de classe média de Cajazeiras. Os alunos que nela estudam não são os residentes deste bairro,

mas, dos bairros situados próximos a escola, como: Bairro Vila nova, Cristo Rei e Desembargador Boto, Santa Cecília,, Julio Pajeú, etc. A escola também atende alunos da zona rural, tais como: Assentamento Frei Damião, Santo Antonio, BR 230, Santo Onofre e Angelim.

As famílias que dela fazem parte residem em habitações com mínimo de conforto, porém, de alvenaria. A estrutura urbana oferece água encanada em todas as casas da cidade, assim como eletricidade. Poucas porém, não usufruem de esgotos públicos, calçamento e /ou iluminação. Um fato observável na comunidade é que a população local vê-se obrigada muitas vezes a deslocamentos em busca de trabalho em outros bairros da cidade, e/ou sítios, com isso acarretando prejuízos na aprendizagem.

A comunidade predominante é de classe média baixa, em busca de uma situação financeira melhor. Em face disso, encontramos alguns pais com uma jornada intensa de trabalho, e em conseqüência, temos alguns filhos destes, administrando sozinho a própria vida, sem nenhum acompanhamento em casa. Outros não acompanham o desenvolvimento dos filhos por serem analfabetos. O nível de escolaridade predominante na comunidade é o de Ensino Fundamental incompleto, temos também muitos pais analfabetos.

A Escola mantém um bom relacionamento com a comunidade; apesar disso, não é grande a participação da mesma nas atividades regulares da Escola, restringindo-se a um número pequeno de pais mais conscientes e cooperativos.

2.2.7 - CLIENTELA

ATUALIZAR

A clientela da Escola Municipal Costa e Silva não difere das de outras escolas públicas dos bairros de Cajazeiras. Carente de modo geral, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados. Dentro desse quadro observável, estudar para alguns torna-se a única forma de escapar desse ambiente, e, para outros, uma atividade de rotina, desvinculada das finalidades que nos levam - direção, coordenação e docentes - á tarefa diária de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de educação e inserção no ambiente social. porém, o que se observa também são crianças de famílias bem estruturadas, e com um certo acompanhamento no desenvolvimento dos filhos.

A escola Costa e Silva, tradicionalmente atendendo a alunos de 1ª a 4ª serie, no ano de 2001, funcionou com a primeira turma de Jovens e Adultos, no turno da noite, concluindo assim, a 1ª turma no final de 2003. Atualmente a escola dispõe apenas de uma turma que já está em fase de conclusão.

Em 2003 a escola sentiu a necessidade e expandir o Ensino Fundamental 5ª a 8ª série, gradativamente, pois os alunos que anualmente concluíam a 4ª série se transferiam para outras escolas, o que era considerado um grande prejuízo para a escola e conseqüentemente para o município. Rete-los na própria escola só tínhamos a ganhar.

Atualmente temos na escola um número de alunos considerado muito bom. Contamos com 13 turmas assim distribuídas: duas turmas de Educação Infantil, três turmas de 1ª série, duas turmas de 2ª séries, duas de 3ª séries, duas turmas de 4ª série, uma turma de 5ª série e uma turma de 6ª serie.

3. OBJETIVOS DA ESCOLA

- criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade;
- permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;
- Assessorar os professores na construção, desenvolvimento e execução de seus planos de ensino e respectivos projetos.
- Organizar atividades culturais e de lazer com o objetivo de atrair os pais, alunos para uma participação efetiva no processo educativo da escola.;
- Despertar o desejo de saber e conhecer mais através de situações problematizadoras que motivem o aluno a buscar sempre mais;
- Construir um espaço dinâmico, vivo, rico, onde os conflitos são resolvidos aberta e fraternalmente, as diferenças individuais são reconhecidas e respeitadas, enriquecendo as relações entre os agentes da escola o respeito à pessoa e a solidariedade.
- Considerar que todos são capazes de aprender e interagir socialmente
- Trabalhar com o conhecimento numa perspectiva universal, lidando com a realidade proximal dos alunos provocando o dialogo dessa realidade com o conhecimento que propicie a explicação lógica desse contexto.
- Criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico;

4. OBJETIVO GERAL DA PROPOSTA

- Valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social, proporcionando uma educação de qualidade através de um trabalho de parceria entre pais, alunos e profissionais da educação, num processo cooperativo de formação de indivíduos plenos e aptos a construir a sua própria autonomia e cidadania, reconhecendo-se, como ser único, mas também coletivo. Que segundo os PCNs, "*a autonomia do aluno em relação a construção do conhecimento se traduz por exemplo, por saber o que quer saber, como fazer para buscar informações, como desenvolver um dado conhecimento , etc.*

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Valorizar as múltiplas inteligências, dando oportunidades do educando desenvolver suas potencialidades. através
- Desenvolver a conteúdos derivados do cotidiano do educando, utilizando situações que apareçam em sala de aula, discutindo e informando através dos temas transversais.

- Desenvolver princípios de valores e ética, propiciando o respeito mútuo e a solidariedade, dentro de um ambiente de interação.
- Resgatar a unidade do saber e do fazer através de uma prática interdisciplinar que percorra um caminho oposto à fragmentação do conhecimento.
- Proporcionar condições favoráveis para a construção consciente de valores cívicos e sociais.
- Oportunizar a liberdade de expressão garantindo a autonomia com responsabilidade diante dos fatos cotidianos com sabedoria e comprometimento.
- Ser capaz de debater, argumentar, sugerir, interpretar criticar e relacionar
- Ter adequado comportamento social na escola, na família e na sociedade
- Tornar-se um leitor do mundo
- Desenvolver no aluno a capacidade de pensar e com autonomia
- queremos formar um aluno capaz de se expressar claramente na forma oral e escrita, de ter o seu raciocínio lógico bem desenvolvido e de estabelecer relações entre o saber teórico e a sua pratica cotidiana.

6 - MARCO REFERENCIAL DA ESCOLA

6.1 MARCO SITUACIONAL

O marco situacional é o resultado de um olhar coletivo sobre a nossa realidade política, social, econômica, religiosa, e tecnológica em que nos encontramos a nível de mundo e Brasil. Começamos refletindo sobre como vemos o mundo e/ ou a humanidade nos dias atuais e chegamos as seguintes conclusões:

acrescentar

O mundo atual passa por transformações significativas que afetam como um todo a nossa sociedade. Temos o mundo da globalização, do mercosul, da informática, da pluralidade cultural, das desigualdades e injustiças sociais as quais são submetidas a maioria da população. Diante desse quadro, resultante de um processo de globalização vigente em nosso país e no mundo, encaminhamos para uma tendência à valorização da concorrência, da competitividade, do individualismo, do consumismo, do preconceito etc... Isto tudo resulta num processo de decadência de valores éticos, morais e cristãos.

Junta-se a isso a grande revolução tecnológica com o uso cada vez maior de telefones e/ou celulares, computadores, televisão e a rapidez das informações com o surgimento da internet. Essa evolução tecnológica tem como ponto negativo a distancia cada vez maior entre pobres e ricos e uma sociedade de grandes injustiças sociais que prioriza o Ter em detrimento do Ser.

AQUI (MUDAR)

Um outro fator preocupante é o desemprego crescente na nossa sociedade, pois no momento se observa a substituição de postos de trabalho da mão de obra humana pelo trabalho da tecnologia. Os bancos por exemplo estão substituindo funcionários por caixas eletrônicos, os escritórios informatizados já possuem sistemas que executam tarefas repetitivas, eliminando alguns funcionários.

ACRESCENTAR

RETIRAR

Contudo, as transformações cientificas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar.

Mas, em contrapartida a tudo isso, existe também a criação de novos pontos de trabalho, gerando novas oportunidades de empregos, porém com mão de obra qualificada. Atualmente o mercado de trabalho exige pessoas versáteis, que saibam se comunicar, que consigam trabalhar em equipe, e que tenham habilidade para liderar. Nos departamentos de recursos humanos usa-se um jargão para definir esse profissional. Ele deve ter "atitude *proativa*". Portanto os empregadores exigem profissionais com boa formação , e com isso o desemprego continua nas camadas mais baixas. E isso é uma questão a se refletir, a repensar, a questionar as nossas ações em função de um trabalho que oportunize maior condição e poder de competência àqueles que "formamos" – os nossos alunos.

Diante desse panorama não se pode pensar as relações de ensino e aprendizagem da mesma forma que elas eram pensadas há vinte ou trinta anos atrás. Faz-se necessário re-dimensionar o papel da escola, da formação da criança dentro dela e as formas de concepção de construção de conhecimento. - acrescentando

ADENDO

O quadro da educação brasileira tem nos mostrado a urgência e a necessidade deste redimensionamento, pois os resultados da maioria das práticas atuais tem indicado que não se tem conseguido formar sujeitos para conviver e usufruir destas grandes mudanças. Os índices de repetência, desinteresse, evasão e/ ou freqüência irregular - mesmo com as políticas de governo obrigando as crianças a freqüentarem a escola - deixam milhões de cidadãos brasileiros à margem da sociedade, limitados de acesso ao conhecimento e conseqüentemente ao competitivo mundo do trabalho.

OBSERVAR

Em Cajazeiras, o quadro educacional que se apresenta referente à Educação Pública, também passa por transformações, e seguindo a problemática nacional, não se apresenta diferente, nesta caminhada, rumo a uma educação que se pretende, de qualidade. Nesse percurso, alguns desafios têm sido vencidos, mas ainda há muito o que caminhar para alcançar uma formação desejável de um cidadão consciente diante das dificuldades oferecidas por uma sociedade que avança em grande velocidade e sofre mudanças profundas, exigindo cada vez mais da humanidade.

Estamos vivenciando momentos de transformações e inovações . Há um fenômeno da corrida em busca de formação superior na área docente, que certamente tem trazido benefícios à educação. Porém, os desafios da Escola Pública Municipal são muitos. Percebe-se fatos marcantes como a falta de compromisso da família na educação dos filhos que acarreta uma série de dificuldades ao processo educativo escolar, como problemas sérios de aprendizagem, de indisciplina, de violência na escola e outros.

ACRESCENTAR

Em fim, para a escola cabe desafiar os alunos a conhecerem este mundo na sua diversidade e complexidade, o que implica rever e organizar um currículo atento às exigências sociais impulsionando a uma educação de qualidade.

6.2 MARCO DOUTRINAL (político ou filosófico)

O Marco Doutrinal corresponde aos ideais que nossa instituição almeja para a sociedade, para as pessoas, e para a escola, e estes, orientarão nossa busca pela realização das metas de mudança da realidade que foram expressas no Marco Situacional.

6.2.1 A Sociedade ideal que queremos construir

Optamos por uma sociedade fundamentada na dignidade da pessoa humana, reconhecendo e acolhendo o fraco, o pequeno e o excluído como sujeitos de seu processo histórico, de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento social. Uma sociedade que acredite na pessoa humana e seja economicamente justa, socialmente eqüitativa e solidária, politicamente democrática, culturalmente plural e religiosamente ecumênica, onde:

- o povo tenha suas necessidades básicas asseguradas: moradia, alimentação, saúde, educação, trabalho, transporte e lazer, com condições de manter-se numa dinâmica de constante crescimento;
- a todos sejam garantidos os direitos individuais e sociais, inclusive, o direito ao mínimo vital necessário para continuar vivendo e a participação na construção do bem comum;
- todos, como sujeitos de sua própria história, nas suas diferenças de etnia, cor, religião, condição social, idade e sexo, sejam aceitos, acolhidos, ouvidos, respeitados e amados;
- cada um viva com o outro e para o outro buscando, solidariamente, soluções adequadas para as necessidades de todos;
- a cidadania seja assumida por todos na organização da sociedade;
- o poder público esteja a serviço de todos e não só de minorias;
- os meios de comunicação social estejam a serviço da verdade e da informação democrática, atendam aos interesses da população e sejam por ela controlados;
- a família seja considerada e promovida como célula fundamental da sociedade;
- os valores da subjetividade, da pluralidade e da gratuidade sejam acolhidos como indispensáveis a uma convivência pautada pela comunhão social;
- a solução justa e pacífica dos conflitos e controvérsias nos níveis nacional e internacional seja compromisso de todos;
- todos tenham plena liberdade de se associar, de se organizar e de ir e vir, de acordo com suas necessidades;

- a esperança do povo seja constantemente despertada e alimentada pela sucessiva conquista de condições, cada vez mais dignas, de vida humana para todos.

6.2.2 A pessoa ideal que queremos formar

Definir uma pessoa ideal nesse contexto de sociedade é difícil. Podemos sim, propor aproximações e descrever o perfil de pessoa que sonhamos, como educadores neste século XXI. Assim, queremos ajudar a formar:

- uma pessoa coerente com seus princípios, capaz de identificar situações em que a injustiça se faz presente, preocupada em ser solidária, participativa , sem egoísmo através de atitudes transformadoras.
- Um cidadão consciente, capaz de criticar sua realidade, que seja participativo, comprometido com as questões sociais, consciente dos seus deveres e direitos, capaz de reivindicar e atuar na construção de uma sociedade mais fraterna, justa e solidária. Ou seja, aquela que se preocupa com o próximo e colabora de forma desinteressada.
- agentes de nossa cultura, no respeito e aceitação dos valores de outras culturas;
- responsáveis pela construção de um mundo democrático, justo, solidário, plural e fraterno;
- críticos, capazes de identificar e desmascarar as ideologias impostas, sobretudo, pelos Meios de Comunicação Social;
- capazes de viver e conviver com os avanços tecnológicos, humanizando-os em favor da sociedade;
- conscientes de nossas limitações, mas também, de nossas capacidades de libertação, sempre que agimos em reciprocidade, com nossos semelhantes;

6.2.3 A escola ideal que queremos construir

Apesar da presente falta de esperança e de estima de alguns professores nos fazer crer, que nossa realidade permanece cristalizada a qualquer possibilidade de mudança, acreditamos que a transformação social se efetiva, inclusive pela educação. Pois é na escola que todos - pobres e ricos depositam suas esperanças para que os seus filhos tenham um futuro melhor. Saber ler e escrever constitui-se um valor, e a escola um bem inalienável, daí ser o estudo considerado, pelos pais, a maior herança que possam deixar para seus filhos. Assim, o desafio que ora nos apresenta é o aprimoramento de nossa capacidade de imaginar realidades futuras diferentes das quais convivemos nos dias atuais. Assim diz Bernardo Toro, *"A educação sozinha não faz grandes mudanças mas, nenhuma grande mudança se faz sem educação".*

Sonhamos com uma escola que viva os valores cristãos e os valores humano universais, que leve em consideração a formação integral da pessoa (intelectualidade, sensibilidade, e espiritualidade), comprometida com a cidadania, capaz de educar para a vida em sociedade.

Para tanto, se faz necessário da escola:

- ter um projeto político pedagógico claro e bem definido acerca de seu compromisso còm a vida;
- buscar a competência/formativa e melhorar a qualidade de desempenho da escola;
- formar indivíduos competentes, criativos, com personalidade própria, com ética, que saibam se posicionar frente as dificuldades, decidir o que é melhor para si e para outros e viver em coletividade;
- assumir a realidade (contextualização global e local) e criar espaços eficazes para a busca pessoal e comunitária de soluções engajadas nas lutas e expectativas da comunidade;
- valorizar a formação espiritual, social e cultural dos educadores (professores, pais e funcionários) para que haja relacionamento de diálogo, de respeito e de compromisso com o outro;
- cultivar o espírito participativo, a solidariedade e a co-responsabilidade;

O papel da Educação no mundo contemporâneo coloca portanto, para a escola, um horizonte mais amplo e diversificado. É preciso ter em vista uma formação de estudantes éticos, capazes de adquirir e desenvolver *novas competências*, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos e se sobressair diante das dificuldades.

As conceituações sobre o termo competência nem sempre coincidem, há ainda na área educacional uma certa imprecisão sobre o mesmo.

Segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, competência é a " *qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos, fazer determinada coisa, capacidade, aptidão, idoneidade."*

Para Luiz Carlos Cabrera, professor da Fundação Getúlio Vargas, *"competência é uma qualidade que o indivíduo tem e que é percebida pelos outros. Elas são dinâmicas e, portanto mudam, evoluem, são perdidas, são ganhas."*

Perrenoud (2000:36), compreende competência profissional como "*um amplo repertório de dispositivos e de seqüências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam.*"

Essas conceituações implicam em metodologias que priorizem o envolvimento cognitivo/afetivo dos alunos e professores, a articulação de todo e qualquer tema trabalhado com a realidade, sempre partindo das representações dos estudantes.

6.3 MARCO OPERATIVO

6.3.1 - A Educação que queremos assumir

Não podemos negar que um novo perfil de sociedade e de profissionais estão se delineando nesse contexto de sociedade. Isso em conseqüência do impacto da tecnologia e da informação que atinge a todos nós numa grande velocidade, que nos deixa perplexos e ao mesmo tempo nos obriga a rever nossos valores e a nos reposicionarmos como pessoas, como profissionais e como cidadãos do mundo moderno.

Mas, como vamos educar nossos jovens diante do que foi colocado no Marco Doutrinal, para que se constituam indivíduos competentes, criativos, com personalidade própria, com ética, que saibam se posicionar frente as dificuldades, decidir o que é melhor para si e para outros e viver em coletividade?... Que conteúdos e que metodologias darão conta dessa tarefa? Sabe-se que há um descompasso entre o conteúdo ensinado e o conteúdo aprendido. Que a forma como ensinamos privilegia a memorização, sem dar a ela um sentido uma aplicabilidade real.

A resposta a estas perguntas a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI aponta um caminho às quais a educação deve responder. Competência para que o aluno possa continuar aprendendo ao longo da vida. Competências e habilidades para ser um individuo com personalidade própria e ao mesmo tempo coletivo, solidário. Para isso sugeriu quatro pilares da educação como princípios norteadores das políticas educacionais do mundo todo. *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver. "É a escola em busca do saber, transformando o conhecimento em competências e a informação em conhecimento e formando cidadãos" (Ramos, 2001)*

Aprender a Conhecer

É o desenvolvimento da competência cognitiva numa visão holística, onde o educando deixa de ser um simples receptor para transformar-se em agente pesquisador de conhecimentos ao longo de toda a vida, ou seja, um praticante da auto educação, um adepto da educação permanente. O educando será estimulado a desenvolver três habilidades e três domínios fundamentais: O aprender a aprender (autodidatismo), o ensinar a ensinar (didatismo) e o conhecer a conhecer (construtivismo). Pelo primeiro, capacitando-os para educar a si próprio, tornando-os autodidatas. Pelo segundo, a transformar o potencial de outras pessoas em competências, habilidades e capacidades, tornando-se educadores. E pelo terceiro, a dominar o processo de construção individual e grupal do conhecimento (construtivismo), tornando-se apto, não apenas para assimilar conhecimentos, mas também, e fundamentalmente, para reproduzi-los. Num mundo onde a verdade é multifacetada, é um prisma, seus contornos políticos, econômicos, religiosos, sociológicos, éticos, psicológicos, antropológicos, etc. são de difícil, senão quase impossível, compreensão para os nossos jovens, conferindo às

Instituições de Ensino a difícil tarefa de ajudá-los na transição rumo a um amanhã mais auspicioso, mais equilibrado, mais solidário, e mais feliz.

Aprender a Fazer

A competência produtiva no seu contexto histórico, pressupunha que o professor ensinava quando transmitia a informação ao aluno e a este, caberia a simples memorização. Nessa proposição o "saber fazer" é compreendido como a interação do educando com o mundo dos objetos e das pessoas, desfrutando das fontes da experiência, da tradição, da reflexão sobre a prática e sobre as contribuições das diversas áreas do conhecimento. Pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo e saber resolver problemas. Conhecimentos.

Aprender a Ser

O desenvolvimento das competências pessoais na perspectiva da evolução e questionamento contínuo dos seus valores em relação a si mesmo e ao seu semelhante. Para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades.

Aprender a Conviver ou Competência Social

É o exercício permanente do respeito às diferenças e ao diferente. É o saber oferecer, é abrir-se para o novo sem desdenhar o tradicional. Enfim, é buscar o equilíbrio, é estabelecer vínculos afetivos, emocionais, sociais e espirituais.

Esta é a grande tarefa de todos nós educadores: primeiro desenvolver em nós estas qualidades; segundo olhar para nossa prática educacional, rever e re-significar os conteúdos, as estratégias, a organização da sala de aula, da escola, a relevância dos temas abordados, os recursos didáticos adotados. Terceiro refletir e decidir como vamos diminuir o vazio que se estabelece entre o conteúdo ensinado e as exigências da vida moderna para o desenvolvimento dos alunos.

6.3.2 A escola que queremos ser:

- queremos ser reconhecidos pela excelência de nosso desempenho, pelo trabalho criativo e inovador de nossa equipe, respeitando nossos alunos, pais, comunidade e o interesse público.
- contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da população visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo.
- contribuir para a formação de cidadãos críticos, responsáveis individual e coletivamente, com sólida base cultural e valores humanitários. Respeitando as diferenças entre indivíduos e grupos sociais.

6.4 - ORGANIZAÇÃO DO ~~ENSINO NA~~ ESCOLA

A Escola Costa e Silva oferece os seguintes Níveis, Cursos e Modalidades de Ensino:

6.4.1- EDUCAÇÃO INFANTIL- correspondente a primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade e está organizada em duas etapas: Pré I e Pré II

- PRÉ I

Nessa fase, visamos o desenvolvimento integral da criança através de ações em que a preocupação é desenvolver as capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Buscamos também, o desenvolvimento da linguagem como forma de comunicação e ampliação do pensamento. Procuramos desenvolver conceitos básicos de cidadania, respeito mútuo, cooperação e colaboração com os colegas e todos os funcionários da escola, bem como a importância e o cuidado com a natureza. Através de conceitos básicos e materiais concreto buscamos o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

- PRÉ II

Nessa fase, além do desenvolvimento das capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, enfatizamos a alfabetização da criança através da construção da linguagem oral e escrita, em função do uso social. Visamos também o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e o domínio das quantidades numéricas. Leva em conta, ainda, a preparação para o ingresso no ensino Fundamental.

O critério de agrupamento de alunos é feito segundo faixa etária. Embora o critério básico adotado quanto ao agrupamento dos alunos seja o de homogeneidade de idades, serão atendidas as exigências quanto às diferenças individuais.

6.4.2 - ENSINO FUNDAMENTAL

Ensino Fundamental – está organizado em séries, de 1a. a 4a. (1ª fase) e de 5a. a 8a. (2ª fase) para crianças e jovens a partir de sete anos incompletos (a serem completados durante o ano letivo correspondente à 1a. série), ou com 7(sete) anos já completos, e/ ou com 6 anos atendendo as especificidades dos alunos, nos horários matutino e vespertino.

Para atender as diferentes necessidades educacionais nos níveis de ensino, a escola dispõe das seguintes MODALIDADES de educação:

6.4.3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO – equivale as quatro series iniciais do Ensino Fundamental, Para o primeiro segmento e as quatro séries finais para o segundo segmento. È destinada a jovens e adultos a partir dos 15 anos que não tenham freqüentado ou concluído a escolarização regular na idade apropriada. Esta modalidade se efetiva em dois Segmentos .

- 1° Segmento está organizado em etapas:
  1ª Etapa - Alfabetização
  2ª Etapa – 1ª e 2ª série
  3ª Etapa – 3ª e 4ª série

A duração de cada etapa é de 800 horas/aula.

- 2° Segmento ficará distribuído por disciplina, série ou fases:
- 1ª fase - Disciplinas : Português – Matemática – História
- 2ª fase - Disciplinas : Português – Matemática – Geog.
- 3ª fase – Inglês – Arte – Ciências

A carga horária de: Ling Port.....180 h
Língua Inglesa –.... 60 h
Matemática –..... 180 h
Geografia – ..... . 80 h
Historia – .....80 h
Ciências – .....140 h
Arte – .... 40 h

6.4.4- EDUCAÇÃO ESPECIAL – Seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases, em seu Capitulo V Art. 58. Esta modalidade de educação escolar destinada aos alunos portadores de necessidades especiais será oferecida nesta escola e desenvolvida de forma inclusiva, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino que a escola oferece, com apoio especifico de profissionais das diversas áreas pedagógicas e psicopedagogicas, sem os quais ficarão impossível a realização de um trabalho eficaz..

Acrescentar aqui: História e cultura afro-brasileira

6.5 - OBJETIVOS DOS CURSOS

6.5.1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, nos termos do Art. 29 da LDB no. 9.394/96, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Viabilizar a construção do desenvolvimento pleno do aluno nesta faixa etária, considerando seus afetos, capacidades cognitivas, motoras, interesses, gostos, necessidades. O ponto de partida deste processo é a própria individualidade que

na escola deve sempre ser complementada com o processo de socialização. Implica considerar o "outro" , portanto. Neste cenário de aprendizagem, desejamos ao aluno:

1) Interação com os objetos, conhecê-los através da ação, adquirindo conhecimento físico, lógico-matemático e social.
2) Ampliar a capacidade de expressar seu pensamento pela imitação, pelo jogo simbólico, pela imagem mental, pelo desenho, pela linguagem (oral e escrita).
3) Espaço para expressar sentimentos e emoções. Ter iniciativa para criar, descobrir, inventar. Interagir com seus pares e com adultos. Desenvolver a capacidade de cooperar, conduzindo para a autonomia moral, baseada no respeito mútuo, na solidariedade e na reciprocidade.
4) Criar condições favoráveis ao desenvolvimento motor através de jogos e brincadeiras que alegram e embelezam o universo infantil.
5) O papel do professor é de orientador e mediador desta aprendizagem, encorajando as crianças a serem ativas e curiosas, favorecendo a interação social e criando condições favoráveis ao seu desenvolvimento o mais pleno possível.

6.5.2 - ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª a 4ª serie

Nos termos do Art. 32 da LDB no. 9.394/96, são os seguintes os objetivos do Ensino Fundamental: ACRESCENTAR AQUI

"1. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

2. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

3. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

4. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

5. O domínio de competências e habilidades que levem à consciência da cidadania e facilitem a melhor inserção do educando no ambiente social.

6. Temos por objetivo maior a formação de cidadãos críticos, criativos, atuantes e responsáveis."

Procuramos, nas séries iniciais, respeitar nosso aluno como um ser único, com suas individualidades e, a partir daí, desenvolver um trabalho pedagógico, em que as experiências, as investigações e os conteúdos diversificados façam parte do currículo, de forma desafiadora, oportunizando a construção de significados.

6 ao 9

6.5.3 - ENSINO FUNDAMENTAL - 5ª à 8ª Série

O Curso objetiva garantir ao aluno uma aproximação mais elaborada a conteúdos avaliados como essenciais para o processo de consolidação do Ensino Fundamental. Isto implica igualmente sistematizar a solicitação de atitudes de pesquisa, estudo, organização, argumentação e expressão do aluno, fundamentais para uma inserção crítica e criativa na realidade.

6.5.4 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o jovem a partir de 15 anos ao ingresso ou regresso à escola.

- Possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida e possibilitar um nível profissional mais qualificado.

- Oferecer a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

- Propiciar uma preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

O Currículo da Educação de Jovens e Adulto, compreenderá no mínimo, a base nacional comum.

6.5.5 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

A LDB determina, ainda, que a educação dos alunos que apresentam necessidades especiais deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular do ensino. Com apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela. Assim sendo, os serviços de educação especial se inserem nos diferentes níveis de formação escolar (educação infantil, ensino fundamental ...) e na interatividade com as demais modalidades da educação escolar, favorecendo alunos e professores, dentro dos princípios da escola inclusiva.

6.6 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

6.6.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Os conteúdos curriculares estão organizados em dois âmbitos:

Formação pessoal e Social – de acordo com RCNEI, este âmbito refere-se à construção da Identidade e autonomia. O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão relacionados com o processo de socialização.

Identidade – saber o que é estável e o que é substancial em uma pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. Autonomia – a autonomia se refere as decisões que são tomadas por si próprio, considerando os valores, as regras e a aceitação do outro.

Conhecimento de mundo – diz respeito a construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento : Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Movimento – o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos etc, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. O movimento constitui-se uma linguagem que permite as crianças agirem sobre o meio físico, e atuarem sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

Musica – a musica é uma linguagem que se traduz em formas sonoras, capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Oportunizar a criança a ouvir, perceber, identificar diferentes gêneros, ritmos musicais, como também manipular objetos que emitem sons são imprescindível ao desenvolvimento deste conteúdo.

Artes Visuais – as artes visuais também são formas de se expressar, são linguagens onde ao rabiscar, desenhar, pintar, colar etc., as crianças expressam, comunicam e atribuem sentido aos sentimentos, pensamentos e realidade. Cabe a escola portanto, oportunizar as crianças a utilização e manuseio de diversos materiais (latas, papelão, garrafas) produção de desenhos,, releitura de imagens de diversas obras de artes (regionais, nacionais e internacionais) ampliando seu conhecimento de mundo.

Linguagem oral e escrita – constitui-se um dos eixos básicos da Educação Infantil, dada a sua importância para a formação do sujeito, a interação com as outras pessoas e no desenvolvimento do pensamento. É importante promover um trabalho com a linguagem oral através de experiências significativas de aprendizagem, como elemento de ampliação das capacidades de comunicação, através das quatro competências lingüísticas básicas: falar. escutar, ler e escrever.

Natureza e Sociedade – esse eixo de trabalho reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. Desde muito pequena, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo fazendo perguntas e procurando respostas as suas indagações e questões. muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam: pequenos animais, bichos de jardins,

dinossauros, heróis, festas da cidade, programas de TV, noticias da atualidade etc.

O trabalho com este eixo, deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreende-lo manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias. Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.

Matemática – desde os primeiros anos de vida, os conhecimentos matemáticos como contagem, operações, grandezas medidas, propriedades geométricas etc, fazem parte do cotidiano das crianças. O desenvolvimento lógico-matemático é estruturado através da ação reflexiva que a criança adquire quando manipula objetos e age sobre eles, através de atos de pegar apalpar, dobrar, deixar cair, apertar, esticar etc. essas ações realizadas pelas crianças, em situações estimuladoras, ajudarão a compreender a realidade(as características e propriedades dos objetos) e também a compreender as relações que se estabelecem entre os objetos (semelhanças, diferenças, etc). Ao se trabalhar com o conhecimentos matemáticos o professor deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos possibilitando a ampliação desses conhecimentos.

6.6.2 - ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental está organizado em séries e currículos. Estão organizados de acordo com o Art. 26 da LDB 9.394/96, em Componentes Curriculares - Base Nacional Comum e - Parte Diversificada.

AREA DE CONHECIMENTOS E DISCIPLINAS

I - Base Nacional Comum

Linguagem, Códigos e suas Tecnologias
- Língua Portuguesa;
- Arte;
- Educação Física;

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- Ciências
- Matemática

Ciências Sociais e suas Tecnológias
- História;
- Geografia;
- Ensino religioso.

II - Parte Diversificada :

- Inglês
- Ética e cidadania;
- Diversidades culturais;
- Educação ambiental;
- Saúde;
- Orientação sexual;
- Trabalho e consumo;
- Temas locais.

A lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar " a difusão de valores fundamentais ao interesse social, os direitos e deveres do cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática".

Nessa perspectiva, os problemas sociais em relação a ética e cidadania, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na Proposta Pedagógica, como parte diversificada, não como novas áreas, mas, como temas que aparecem tranversalizados, permeando as diversas áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos específicos que escola tenha necessidade e interesse em desenvolver.

O ensino religioso, de caráter facultativo constitui disciplina dos horários normais desta unidade de ensino , observando o que dispõe no Art. 33, Parágrafo segundo, da LDB no. 9.394/96, com a nova redação dada pela Lei nº 9.475/97.

6.7 - A CONTRIBUIÇÃO DAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTOS

As áreas de conhecimento abordadas nos PCN evidencia a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

Arte

Objetivo Geral

Conhecer, apreciar, refletir e utilizar as linguagens (música, dança, teatro, artes visuais e audiovisuais) contextualizadas nas diversas culturas ao longo da história, respeitando e desenvolvendo competências artísticas e estéticas (percepção, interpretação, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade, criatividade, respeito e flexibilidade), de maneira a inferir na realidade que foi analisada, formando cidadãos críticos e atuantes na construção da sociedade.

Geografia

Objetivo Geral

A Geografia espera que os alunos construam ao longo do Ensino Fundamental habilidades e competências que lhes permitam ser capazes

de fazer uma leitura de mundo através, não apenas das informações acadêmicas, mas através da formação do cidadão crítico e ativo, capaz intelectualmente de adaptar-se às transformações ocorridas pela globalização da economia, pela revolução tecnocientífica, pelos problemas ambientais e pelas transformações geopolíticas mundiais.

Matemática

Objetivo Geral
Os objetivos gerais para a matemática trabalhada no Ensino Fundamental, visando a construção da cidadania, são:

- Relacionar os conhecimentos matemáticos com outras áreas do conhecimento;
- Facilitar o acesso a literatura científica e tecnológica;
- Interpretar fatos e dados organizando e generalizando a fim de compreender e transformar a realidade, posicionando-se criticamente;
- Relacionar conceitos matemáticos com observações do mundo real, proporcionando uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia o desenvolvimento da criatividade, e outras capacidades pessoais;
- Desenvolver técnicas e estratégias a serem aplicadas às outras áreas do conhecimento, adaptando-as a diferentes contextos;
- Comunicar-se matematicamente, modelando a realidade e interpretando-a;
- Considerar-se o sujeito construtor de seu próprio crescimento;
- Criar ideais humanos de respeito, cooperação e solidariedade no educando, para que em seu viver saiba amar, questionar, optar, criar, recriar, decidir e agir à luz de valores verdadeiros.

Ensino Religioso

Objetivo Geral

Favorecer a compreensão da dimensão religiosa - religiosidade, e a identificação das diferentes formas utilizadas pelas comunidades para expressar a relação com o Transcendente - Fenômeno Religioso, por meio do estudo da pluralidade cultural religiosa para a busca de respostas norteadoras do sentido da vida do aluno.

Língua Portuguesa

Objetivo Geral
Desenvolver as competências comunicativas centradas nos eixos leitura/escrita, escuta/fala numa abordagem interdisciplinar que privilegia o questionamento reconstrutivo da realidade, visando à formação integral

do educando, capaz de exercer cidadania organizada e crítica. Em outras palavras, os PCN propõe que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo:

- Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais
- Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferente daquelas próprias de seu universo imediato.
- Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.,

Ciências

Objetivo Geral
Propiciar ao educando o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de continuamente colher e processar informações, desenvolver sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, ter atuação positiva e critica em seu meio social.

Educação Física

Objetivo Geral
Promover o desenvolvimento físico, social, emocional e mental do nosso aluno, se fazendo presente o movimento, devendo ser para todos e por toda a vida, pois constitui um meio ativo de educação, visando ao exercício da cidadania, bem como a manutenção e melhoria da saúde.

História

Objetivo Geral
Proporcionar uma formação voltada para o humanismo social cristão, valorizando o aluno como agente de transformação histórica. A partir da utilização da História como instrumento de construção do conhecimento, busca-se a compreensão das múltiplas realidades culturais, econômicas e sociais, despertando a importância do exercício da cidadania.

Língua Inglesa

Objetivo Geral

A aprendizagem da língua inglesa é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, o ensino seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

Temas transversais

Trabalharemos paralelamente os temas transversais, pois são de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno se defrontar, explorar e analisar as diversidades, problemáticas e situações do seu próprio meio, atuais e de grande relevância nacional e universal. Abordamos os seguintes temas:

Ética

Envolvendo a conduta humana, valores e normas são questões éticas. Daí se pode interferir que elas estão presentes em todos os relacionamentos humanos (na escola, na família, no trabalho) e nos conteúdos das áreas e dos outros temas tranversais. A escola deve ser o lugar em que o aluno vai vivenciar, refletir e debater sobre questões éticas, repensando a sua conduta e a conduta do outro, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Pluralidade Cultural

Trata do respeito que se deve ter com diferentes grupos e culturas. Envolve questões como discriminação e preconceito. Num país como o nosso, em que convivem diferentes etnias e culturas, essa discussão é relevante.

Conhecer e valorizar os diferentes grupos que formam nossa sociedade, respeitar culturas de outros povos, reconhecer a diversidade como um direito dos povos, aprender a conviver, esses são os pessupostos deste tema.

Orientação Sexual

A inclusão desse tema visa a criar um espaço para os alunos discutirem com liberdade o assunto, avaliando diferentes pontos de vista, valores e tabus a ele associados. Cabe à escola transmitir informações e problematizar questões sobre sexualidade, sem imposição de valores, dando oportunidade para que os alunos percebam que seu exercício deve se dar de forma responsável e prazerosa como corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis deverão ser aprofundados, conforme necessidade de cada grupo de alunos. O objetivo é que os alunos conheçam o corpo e sua sexualidade e aprendam a respeitá-los como pré-requisito para uma vida saudável.

Meio ambiente

Todos têm direito a viver num ambiente limpo e saudável na escola, em casa, nas ruas de sua cidade. Todos no mundo têm direito a alimentar-se bem, beber água limpa e a respirar ar puro. Como e quando esses direitos são violados? Como garantir que todos tenham acesso a esses bens básicos para a sobrevivência?

Essa é uma pequena amostra das questões que esse tema transversal deve discutir; trata-se da interação do homem com seu meio e do respeito a todas as formas de vida. Muitos conteúdos são comuns a outras áreas (ciências naturais e geografia) e a outros temas (saúde, por exemplo). O objetivo aqui é dar a eles um enfoque diferenciado, de forma que os alunos possam, por um lado, desenvolver

valores e posturas éticas perante os problemas levantados e, por outro, adotar comportamentos práticos e procedimentos que contribuam para a melhoria do ambiente em que vivem, da escola à comunidade. Assuntos como conservação, preservação, recuperação e degradação ambiental, desperdício, consumos e reciclagem estarão em pauta.

Saude

Os objetivos desse tema é fazer com que os alunos desenvolvam hábitos e atitudes de promoção, prevenção e recuperação da saúde pessoal e coletiva. É fundamental conscientizar os alunos para o direito à saúde e sua valorização como um bem e não apenas como ausência de doença. Ainda abordamos, as características e necessidades da comunidade: condições de saneamento, hábitos alimentares, sinais, sintomas e medidas de prevenção das doenças mais comuns, bem como a vacinação.

Trabalho e consumo

Neste tema procura-se transmitir aos estudantes a dinâmica do trabalho na sociedade moderna e a cultura do consumo. Ou seja, desenvolve visão crítica sobre como trabalho e consumo atuam na sociedade, com seus lados positivos e negativos. Ex: o estudo de causas que determinam o aumento ou a diminuição de empregos, a pesquisa sobre a ofertas e procura de mão-de-obra, as previsões sobre o futuro do mercado de trabalho. Quanto ao consumo, pode-se comparar o custo da produção de determinado produto e seu preço de mercado para verificar como o produtor sempre procura aumentar seu lucro em relação à remuneração do trabalho exigido para a sua confecção.

A construção da proposta pedagógica da nossa escola demanda uma reflexão sobre os conteúdos a serem selecionados, de modo a ampliar a concepção de conteúdo para além de fatos, conceitos e princípios, passando a incluir conteúdos procedimentais e atitudinais – (valores, normas e atitudes), reafirmando a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno. Nesse sentido, o coletivo da escola deve refletir sobre um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos.

Conteúdos factuais- se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes os códigos, um fato deter minado em um determinado momento, etc.

Conteúdos conceituais e principios – os conceitos se refere ao conjunto de fatos , objetos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem as mudanças que se produzem num fato, objetos ou situações e que normalmente descrevem relação de causa e efeito. São exemplos de conceitos : memifero, sujeito, romantismo, demografia, cidade, concerto. etc. são exemplo de princípios:

as leis ou regras como as que relacionam demografia e território, as normas ou regras de uma corrente arquitetônica, ou literária, etc.

Conteúdos Procedimentais – que inclui as regras, as técnicas, os métodos as habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir espetar etc. enfim, este conteúdo tem como principal atividade a ação. Como se aprende a realizar ações? Fazendo-as. Aprende-se a falar falando; a caminhar caminhando; a desenhar desenhando; a observar observando etc.

Conteúdos atitudinais- engloba os conteúdos que podemos agrupar em valores, normas e atitudes.

- Valores- entendemos por principio ou as idéias éticas que permitem as pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade. Etc.
- As atitudes – são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. Ex: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.
- Normas- são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social.

6.8 - Procedimentos para Acompanhamento e Avaliação dos Cursos

> *" Na ação de avaliar pensa-se o passado e o presente para poder construir o futuro. Nesta concepção de educação, portanto, a avaliação é vivida como processo permanente de reflexão cotidiana".*
>
> (Madalena Freire)

6.8.1 – Avaliação do Ensino Fundamental

O processo de ensino/aprendizagem será avaliado de forma contínua, cumulativa e sistemática, visando:

- diagnosticar e registrar os progressos e dificuldades do aluno;
- possibilitar que o aluno auto-avalie sua aprendizagem;
- orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- fundamentar as decisões quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
- orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Serão utilizados dois ou mais instrumentos de avaliação. O professor poderá utilizar os seguintes instrumentos de avaliação:

- Observação sistemática dos avanços, limites e dificuldades do aluno, sua atenção e participação;
- Atividades individuais e em grupo;
- Argüições orais que enfatizem a expressão verbal das opiniões elaboradas pelos alunos;
- Provas escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta, elaboradas pelos professores de forma que abranjam todo o campo de conhecimento estudado, provas dissertativas e provas objetivas;
- Análise de textos, relacionamento entre dados, aplicação de conhecimentos e identificação de conceitos em situações novas;
- Observação de suas atitudes referentes à presença em aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que o aluno assume o cumprimento de seu papel de cidadão em formação.

Os instrumentos de avaliação selecionados pelos professores deverão possibilitar a observação dos aspectos qualitativos da aprendizagem, de modo a garantir sua predominância sobre os aspectos quantitativos. O desempenho do aluno avaliado no decorrer dos bimestres, será traduzido em sínteses bimestrais, finais e expressos em notas, sempre em números inteiros.

- Havendo décimos e centésimos, será feito o arredondamento, segundo as regras matemáticas.(Critérios para o arredondamento):
- Quando os centésimos forem inferiores a 0,50, arredonda-se para o inteiro anterior. Quando forem igual ou superior a 0,50, arredonda-se para o inteiro posterior.

Os resultados da avaliação do aluno são lançados bimestralmente no diário de classe e registros da secretaria, comunicados por escrito, ao aluno e/ ou seus responsáveis, através de boletins.

6.8.2 - Avaliação da Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente a Educação Infantil, artigo 31 que "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

No início de cada ano é aconselhável que se faça um levantamento inicial para obter as informações necessárias sobre o conhecimento prévio que as crianças possuem sobre a escrita, a leitura, e a linguagem oral, sobre suas diferenças individuais e sobre suas possibilidades de aprendizagem para que, com isso, o

professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, para poder reorientar sua prática, elaborar seu planejamento, selecionar conteúdos e materiais, propor atividades e definir objetivos capazes de gerar avanços na aprendizagem das crianças.

O processo de avaliação é sistemático e continuo ao longo de todo processo de aprendizagem. A priorização do registro formal, não é necessária, porém, o rendimento do desempenho escolar é expresso individualmente em uma ficha que está anexa ao diário de classe, tendo por base os objetivos propostos para cada nível.

6.8.3 – Avaliação da educação de jovens e adultos

Na avaliação do aluno matriculado na Ed. De Jovens e Adultos, observa-se-ão o que estabelece o artigo 24 da Lei nº 9.394/96, e/ou o que rege a avaliação do ensino fundamental.

7. PRINCIPIOS NORTEADORES DAS AÇOES PEDAGÓGICAS

- contribuir para o processo de transformação da sociedade e humanização do educando, numa perspectiva de pleno exercício da cidadania, segundo os valores cristãos;
- orientar o aluno no conhecimento e na compreensão reflexiva da realidade, para que se torne agente transformador, incorporando valores de convivência humana, baseando-se nos princípios de verdade, solidariedade, justiça, fraternidade e integridade;
- valorizar, na criança e no adolescente, a importância da sua formação nos seguintes aspectos: afetivo, cognitivo, religioso, social, ético, político e artístico, adquirindo competências teórico-práticas para lidar com os desafios e contradições da realidade de seu tempo;
- orientar o aluno a assumir o estudo não só como trabalho, mas também como condição para sua formação, segundo as exigências do mundo profissional e do exercício da cidadania.

8. QUE METODOLOGIA UTILIZAR?

A metodologia de ensino, embora dotada de flexibilidade, adequação aos conteúdos e objetivos de cada disciplina ou projeto interdisciplinar, deve fundamentar-se na concepção de ensino/aprendizagem, que contemple as exigências atuais de contínua atualização dos processos e saberes da sociedade, sem prejuízo dos conceitos básicos, fundamentais, produzidos e valorizados pela cultura. Na perspectiva Construtivista de Educação o Ensino e Aprendizagem compreendem como partes de um único processo, complementando-se na dinâmica da sala de aula.

> *"Ensino e aprendizagem são processos diferentes que acontecem no professor e no aluno. São interdependentes, pois, a aprendizagem é*

o processo definidor do ensino. Da relação entre os dois processos é que se evidencia a ocorrência verdadeira da aprendizagem e do ensino". (PCN-1997)

Nessa abordagem, o educando aprende quando elabora seus próprios conceitos, interpreta criticamente o real, estabelece relações entre seus conhecimentos prévios e as informações novas, desenvolve competências para resolver situações não previstas e problemas do cotidiano. E para construir essas competências, ele precisa interagir com outros sujeitos durante a aquisição de códigos e transformação de informações, atribuindo, assim, significados diferentes para cada experiência vivida.

Concluindo, podemos dizer que não existe ensino sem aprendizagem. O que define a formação educativa do aluno é a relação entre o que o professor realiza e o que acontece com a aprendizagem dos alunos.

Nas reflexões sobre a atuação do professor em sala de aula e a metodologia sugerida nos momentos de discussão, levando em conta os conhecimentos acima citados, nos direciona para trabalhar os conteúdos em sala de aula, a partir de um conhecimento prévio que o aluno traz do conteúdo que será abordado, as experiências, habilidades, representações, hipóteses, noções de conceitos que têm. Depois o professor provoca o "desequilíbrio" cognitivo do aluno, desperta a sua curiosidade, desafia-o, faz com que ele queira aprender mais sobre um determinado assunto. Em seguida o professor auxilia o grupo-classe a comparar, relacionar e organizar as informações que os alunos já tinham com as novas informações obtidas através dos estudos, reflexões e discussões. Finalmente o aluno generaliza, aplica e consegue relacionar os conhecimentos aprendidos e vividos na escola com as questões sociais de sua própria realidade.

09- TRABALHANDO COM PROJETOS EDUCACIONAIS:

Trabalharemos também com a Pedagogia de Projetos, que é uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre conhecimentos que circulam fora da escola – essa dinâmica possibilita que os alunos tenham contato com a realidade e as mudanças que ocorrem constantemente no conhecimento, implicando que participem de pesquisa que tenha sentido para eles, no qual usem diferentes estratégias de estudo. Durante todo o ano os alunos desenvolvem projetos paralelos às atividades de sala de aula. Em 2004 estamos desenvolvendo os seguintes projetos:

- Escola Promotora de Cidadania...
  - Reforço paralelo
  - Arte na escola
  - Pátria Amada

10 - .PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Na concepção do trabalho que estamos propondo, o planejamento é fundamental. Ele é um momento estratégico para a organização de nossas ações, que se caracterizam pela intenção de alcançar os melhores resultados no trabalho educativo, mediante a seleção cuidadosa das atividades, do material necessário, das estratégias dos esforços, do tempo disponível, e dos objetivos a serem alcançados.

Assim, uma das alternativas para levar os professores a preparar suas aulas é reservar um espaço na escola, de preferência quinzenal e/ou mensal. A proposta de planejamento ajustado com os professores, deverá ser por tema, onde a cada encontro, se define um tema para estudo com tempo definido para a realização com toda a escola. É uma forma também de o corpo docente e a coordenação exercerem ações de controle e avaliação sobre o que projetaram, tanto do ponto de vista do Projeto Pedagógico como do Plano de ensino de cada série.

11 - PERFIL DO PROFESSOR:

Ele continua a ser o responsável pelo ensino dos conteúdos, mas numa perspectiva mais ampla, que implica:

- Ter consciência de que a aquisição de conhecimento pelos alunos envolvendo um complexo processo de reorganização e construção mentais para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.
- Ter consciência de que a aprendizagem deverá ser significativa para os alunos – eles precisam saber por que e para que estão aprendendo algo.
- Propor problemas, desafios, que levem o aluno a elaborar hipóteses e experimentá-las.
- Reconhecer as diferenças individuais e criar condições para que todos possam aprender.
- Reconhecer que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Intervir positivamente, estimulando o aluno a reformular suas hipóteses até chegar ao resultado adequado.
- Conhecer cada aluno, sua história de vida, seus conhecimentos prévios

12. DIREITOS E DEVERES DA FAMILIA (adequar ao regimento)

DIREITOS

- Ser acolhida pelos membros de todos os setores da escola
- Expor as opiniões acerca dos serviços oferecidos pela escola
- Sugerir propostas ou idéias para a melhoria do trabalho pedagógico e administrativo
- Participar das atividades e ventos promovidos pela escola
- Receber com brevidade informes de natureza pedagógica e administrativa
- Eleger-se ou ser eleito para membro do Conselho da escola

DEVERES

- Acompanhar assiduamente o processo educativo dos filhos na escola e no lar;
- Participar regularmente das reuniões promovidas pela escola;
- Observar se o aluno realmente está vindo para a escola .

13. DIAGNOSTICO – Deixar p/ o início da proposta. Próximo!!

Seguindo as orientações sugeridas por Danilo Gandim para a elaboração da Proposta Pedagógica, especialmente quanto ao diagnóstico, é essencial que se faça um confronto ou um julgamento da distancia que estamos(real) daquilo que propomos (ideal) ou seja, do discurso à prática. Porém, não só foi realizado esse julgamento, mas como também, foi discutido as nossas maiores dificuldades frente aos nossos alunos e as expectativas dos pais com relação ao ensino oferecido pela escola.

Analisando as respostas dos questionários entregue aos pais dos alunos, percebemos o tamanho da responsabilidade e/ ou a esperança que os mesmos depositam na escola. Onde se perguntou o que os alunos precisam aprender na escola para estarem preparados para a vida. As respostas a esta pergunta foram as seguintes:

ler, escrever contar e calcular;
aprender a falar, se comunicar, se expressar, se relacionar com as pessoas, pedir e procurar orientação e/ ou informação;
saber administrar dinheiro, a casa, o trabalho a família;
saber cuidar de animais, sua alimentação, doenças;
saber se cuidar, andar limpo, arrumado;

INTERESSANTE

Como observamos, a nossa tarefa ou responsabilidade como educadores precisa atingir um grau de maior significado, com maior eficácia, pois nossa escola tem realizado um trabalho pedagógico que não chega a ser o ideal de escola traçado no marco referencial, falta um ordenamento dos objetivos para que todas as ações se direcionem efetivamente.

Quanto ao diagnóstico pedagógico, a partir de informações sobre o desempenho da escola em 2.003, e em anos anteriores e análise dos questionários entregues aos professores e das discussões nos departamentos, as dificuldades evidenciadas foram as seguintes:

a existência de um número 'x' de alunos com sérias defasagens de aprendizagem, ao longo do ano
dificuldade de leitura, interpretação e produção de texto
problemas relacionados á resolução de problemas e a atividades que envolvam raciocínio lógico.
Problemas relacionados a ensino de valores e atitudes (tolerância solidariedade, respeito)
Desinteresse dos alunos

Falta de estimulo pela família na valorização do estudo.
dificuldades em realizar um trabalho no qual todos estejam engajados: trabalho coletivo
Freqüência irregular as aulas
Indisciplina
Defasagem de aprendizagem para a serie que está cursando.
Pouca integração família escola
Falta uma definição de normas de convivência tanto para o professor como para o aluno
Falta de atenção especial nas disciplinas críticas
Alunos de todas as séries com grande defasagem de leitura e escrita
Aulas improvisadas ou não preparadas, (com utilização intensiva do livro didático é o primeiro passo para a desmotivaão do aluno e os conflitos com o professor)

Estas são situações que se apresentam como grandes desafios para nós educadores, Fica claro que, os alunos promovidos com defasagens profundas devem ter um tratamento especial para que recuperem ainda que, minimamente, os conteúdos significativos não apreendidos. Em função dessas defasagens, seria interessante o Projeto Pedagógico prever a recuperação paralela desses alunos desde o início do ano. Pois uma vez realizado o diagnóstico da escola, o grupo elegerá as metas a serem alcançadas.

Como elevar o nível de aprendizagem?

a) estabelecendo metas e/ou habilidades para cada serie;

b) por meio de conteúdos mínimos significativos, nos quais fiquem expressos os conceitos básicos de cada unidade de estudo das disciplinas. Esse trabalho implicará na reflexão do docente sobre o planejamento dos conteúdos com base no diagnóstico das séries iniciais. Perguntas pertinentes:

- O que vou desenvolver sobre esses conteúdos?
- Para quem vou desenvolvê-los?
- Por que vou desenvolvê-los?
- De que maneira vou desenvolver esses conteúdos?
- Como vou verificar a aprendizagem desses conteúdos?

São questões para serem discutidas e definir ações nos momentos de planejamento.

Fazendo o confronto da nossa prática real com o que propomos: Do discurso à pratica.

- Ate que ponto a escola desenvolve a consciência critica dos alunos? (Como a escola pode contribuir para isso – políticas)
- Ate que ponto nossas práticas escolares estão formando alunos leitores e escritores? (Como a escola pode contribuir para isso – políticas)

- Até que ponto trabalhamos para a formação da cidadania? (Como a escola pode contribuir para isso– políticas)
- Até que ponto preparamos nossos alunos para poder lidar com novas tecnologias e linguagens? (Como a escola pode contribuir para isso– políticas)
- Até que ponto relacionamos os conteúdos curriculares com a realidade social? (Como a escola pode contribuir para isso– políticas)

No Marco Referencial evidenciamos uma série de princípios norteadores, entre os quais destacamos: "consciência critica dos alunos, formando alunos leitores e escritores, formação da cidadania, lidar com novas tecnologias e linguagens, relacionar conteúdos curriculares com a realidade social, ser solidários, preparar o alunos para a vida, etc. Para tanto perguntamos: bastaria o conteúdo formal da escola? Resolveria para a transformação da sociedade? ".

Sendo assim, como podemos concretizar estes ideais para que a escola atenda a esses objetivos? não seria o momento de construir uma proposta educacional que expresse a busca da qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes? Então, para nós educadoras e educadores é fundamental discutir e refletir sobre o que, para que e como estamos ensinando, e sobre a importância ou relevância dos conteúdos, conforme o que se espera e dèseja dos alunos em sua atuação na vida.

Um Julgamento da distância que estamos daquilo que propomos, nos fizeram perceber que a nossa prática educacional precisa ser transformada em atividades de forma coerente e legitima com a proposta pedagógica.

A ausência da coerência, portanto, entre o que se fala (proposta pedagógica) e o que se faz (metodologia e didática de ensino), podemos chamar de não adequação ou não comprometimento com o que se propõe. O que pretendemos nesse momento em nossa escola é uma busca de sincronizar a proposta pedagógica com a metodologia e didática de ensino, é uma busca continua de dar coerência da avaliação do desempenho escolar à proposta de ensinar e aprender.

Fazendo uma analise crítica a partir das discussões realizadas, constatamos que pensamos que sabemos como fazer uma educação eficaz e diferenciada, mas na prática, mantemos posturas convencionais e tradicionais. A realidade da nossa escola continua dominada por uma concepção pedagógica tradicional, na qual se ensina uma grande quantidade de informações – tendo como base única e exclusivamente os conteúdos do livro didático, tendo como metodologia dominante, a exposição, de conteúdos. Com isso podemos estar produzindo um ensino carente de significados, gerando abandono e desmotivação, causando rebeldia manifestada através do desinteresse e/ ou indisciplina.

Na construção deste diagnóstico surgiram reflexões importantes e desafiadoras para nós, por exemplo: Será que, para a concretização desses ideais não seria o momento de planejar projetos com o jornal em sala de aula, revistas, sarau de

leitura, concurso de poesia, utilizar os meios de comunicação que veiculam informações pertinentes, selecionar textos informativos de revistas especializados abordando os assuntos estudados, debates , entrevistas com pessoas que tenham experiências no assunto estudado. Etc. Toda essa diversidade poderiam e podem ser ações a serem realizadas com objetivos afins.

Percebemos e concluímos que a construção de uma educação de qualidade está nas mãos dos educadores deste processo. Para tanto, não adianta pensarmos numa escola diferente e/ou numa educação de qualidade se não formos diferentes. A busca é frenética e o caminho é conseguido na medida em que, juntos num esforço coletivo, estudamos alternativas para conciliar os interesses da sociedade e/ou alunos com as práticas pedagógicas da escola.

14 -NECESSIDADES

As necessidades aqui relacionadas surgiram a partir do diagnóstico e do Marco Referencial, onde estabelecemos situações para suprir e/ou diminuir a distancia entre o real e o desejado (ideal).

1. Ressignificação da proposta curricular e disciplinar
2. Aprendizagem significativa
3. Adequação da prática educacional à proposta pedagógica
4. Pedagogia de projetos
5. Gestão participativa
6. Etica e valores como base da formação integral
7. Diálogo como prática
8. Fortalecer a participação dos pais na escola
9. Respeito a pluralidade sócio-cultural-religiosa
10. Melhoria na qualidade de ensino
11. Educação para a vida
12. Avaliação continua do rendimento dos alunos
13. Normas e regulamentos escolares
14. Avaliação do corpo docente
15. Metas a serem alcançadas

15. · PROGRAMAÇÃO:

NECESSIDADES	POLITICAS/ESTRATEGIAS	ACOES CONCRETAS
1. Ressignificação da proposta curricular e disciplinar	1. que o currículo escolar seja objeto de reflexão permanente entre corpo discente e docente, para que a educação seja inclusiva e solidária e a metodologia seja de natureza participativa; 2.que o planejamento curricular seja elaborado privilegiando o desenvolvimento de habilidades para que a adoção da metodologia e estratégias sejam adequadas as necessidades e anseios do educando.	1. construir de forma dinâmica e participativa as normas disciplinares para que nossos alunos possam ser conscientes dos limites e compreendendo que as regras são instrumentos de organização da vida. 2. elaborar a proposta curricular das diferentes series e as atividades com a possibilidade de aplicação prática por parte do aluno para que a aprendizagem seja significativa .
2. aprendizagem significativa	1. que assumamos como característica educativa o compromisso com uma aprendizagem que tenha sentido para a vida não apenas baseado em conteúdos, para que nosso aluno desenvolva habilidades e competências para compreender o mundo e nele agir, compreender a sociedade e nela participar.	1. fazer o planejamento das disciplinas adequando os conteúdos às expectativa e aos interesses também dos alunos para concretizar uma ação educativa para a construção do sentido para a vida; (aproveitando noticiários de televisão, de jornais e de revistas) sobre temas que incutam no aluno o conceito de cidadania e valores (direitos e deveres, preservação do meio ambiente, respeito pelo patrimônio público, solidariedade, sexualidade, isto é, temas transversais; 2. aprofundar através de grupos de estudo do corpo docente a compreensão sobre aprendizagem significativa para entende-la como saber político e ético.
3. adequação da pratica educacional a proposta pedagógica	1. que a proposta pedagógica seja referência em todas as nossas atividades para que assumamos com	1. dimensionar e melhor direcionar as múltiplas atividades de enriquecimento curricular para que o processo educacional possa ser representado pela dinâmica reflexão-ação-avaliação,

		2. Desenvolver os conteúdos, na medida do possível, em forma de projetos
4. capacitação sobre a **pedagogia de projetos, ensino e aprendizagem**	1. Que a pedagogia de projetos e a diferença entre ensino e aprendizagem seja motivo de uma nova dinâmica do trabalho de sala de aula para que a aprendizagem realmente seja significativa.	1. promover um estudo sobre a pedagogia de projetos, através de palestras, oficinas de estudos, buscando relacionar a teoria à prática. 2.Garantir momentos de reflexões com o professor para entender a diferença entre ensino e aprendizagem.
5. Gestão participativa	1. que prevaleça em cada membro da escola o espírito participativo para que aconteça o encontro de interesses sócio-comunitários coletivos.	1. promover encontros com representantes dos diferentes setores (pais, alunos, professores, funcionários, para buscar alternativas sócio-culturais para os problemas que emergem na escola.
6. Ética e valores como base na formação integral	1. que a clareza da linguagem e nos objetivos das ações dentro das normas que regem a nossa escola se estendam para toda a nossa comunidade escolar para que se una esforços para trabalhar solidariedade no respeito recíproco .	1.promover reuniões em que se possa estudar, discutir e propor novas alternativas que dizem respeito aos valores éticos, sociais e políticos de nossa comunidade escolar para que assumamos de maneira responsável o que falamos, fazemos, ou somos. (aproveitando noticiários de televisão, de jornais e de revistas) sobre temas que incutam no aluno o conceito de cidadania e valores (direitos e deveres, preservação do meio ambiente, respeito pelo patrimônio público, solidariedade, sexualidade, isto é, temas transversais;
7. adequação do trabalho da equipe técnico pedagógica		1. favorecer uma maior integração entre a equipe pedagógica com a realidade de cada sala de aula e as necessidade de cada professor, para que adotemos metodologias e estratégias que desenvolvam a sensibilidade e a aprendizagem dos alunos.

8.integração família - escola	1. que a escola favoreça a ação participativa da família e esta se sinta como parte da comunidade educativa para ser uma escola que priorize a integração da família, e o dialogo.	1. promover a inclusão dos pais nos projetos da escola, através de momentos esportivos, artísticos-culturais, palestras, para estimular a participação e a cooperação de toda comunidade educativa, visando a construção de uma sociedade mais humana e solidária. 2. Dinamizar as reuniões com os pais através de temáticas relacionadas ao cotidiano escolar e também educação em geral para enfrentar os desafios da realidade. Informar os pais ou responsáveis sobre o desempenho do educando, proporcionando encontros individualizados e/ou por série com o Professor;
9. respeito a pluralidade sócio-cultural – religiosa	1. Que a escola possa garantir uma semana durante o ano na qual se desenvolvam temas a respeito da pluralidade cultural, e religiosa e/ ou outros temas em estudo em todas as séries para que os alunos percebam as múltiplas vozes, idéias, culturas, etc.	1. aproveitar a semana do folclore para trabalhar a pluralidade sócio-cultural existente no Brasil.
10 melhoria da qualidade de ensino	1. que os problemas de defasagem na aprendizagem apresentada pelos alunos, seja motivo de trabalho intensivo da equipe pedagógica	1. diagnostico em todas as classes e/ou series, nas disciplinas de português e matemática na primeira semana de aula; (Ed Inf. 1ª Serie) 2.Implantar um programa de Atendimento Pedagógico, especifico para o curso de 1ª a 4ª série, objetivando atender alunos com dificuldades de aprendizagem 3. trabalho em grupo, no qual os alunos possam desenvolver um trabalho de descoberta e enfatize-se o espírito de companheirismo e solidariedade, com a participação de todos. 4.Realizar reuniões quinzenais e/ou mensais com a equipe de professores, para operacionalização de projetos.

		5. reunir os professores por série de atuação a fim de realizar trocas de informações sobre os alunos e o conteúdo a ser trabalhado, criando assim atividades interdisciplinares. 6. Acompanhamento individúal do professor, através de ficha de avaliação de todo processo educativo do aluno. 7. Acompanhar o planejamento e a execução das atividades dos professores nas suas series de atuação 8. Elaborar padrões de desempenho para as 1ªs series. 9. trabalho em equipe, no qual os grupos tenham sempre que resolver algum problema proposto pelo professor. Formar grupos para realizar trabalhos que não exijam reflexão e descoberta não tem nenhum sentido e não leva a nada; trabalho de pesquisa baseada em bibliografia específica, que não seria uma simples reprodução de informações contidas em jornais, revistas, enciclopédias, dicionários e manuais. A pesquisa só tem sentido se resultar em descoberta para o aluno. Por outro lado, não tem sentido o professor determinar pesquisas, se ele próprio ignora a fundamentação delas;
√11. Educação para a vida	Que a educação fornecida pela escola possa contribuir de fato para a vida do aluno.	1. Dinamizar o processo pedagógico na escola, com a participação de "colaboradores e/ou amigos da escola", na concretização de projetos diversos.
12. Avaliação continua do rendimento dos alunos	Que a avaliação tenha como principio básico o que o aluno já aprendeu	1. introdução de avaliação diagnóstica, na qual as provas , quando aplicadas se transformem em material de analise com a classe, com vistas a valorização do erro, enquanto momento de correção e aprendizagem. 2. Coleta de dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos alunos.

		3. Avaliação diagnostica· processual no inicio do ano e no final de cada bimestre em todas as turmas, inclusive de Ed. Infantil e 1ª series para acompanhar os níveis de desenvolvimento de cada criança.
13.Normas e regulamentos escolares	Que a rotina de sala de aula, e de toda a escola seja um espaço organizado e disciplinado	1. elaborar junto com toda comunidade escolar as regras de conduta que especifica as normas de comportamento e/ ou disciplina para alunos e professores. 2. Recreio Legal
14. Avaliação do corpo docente	Que esta avaliação seja uma pratica pedagógica consciente e eficaz para que nos mostre onde precisamos melhorar	1. criar o Conselho de Alunos com as 2ª 3ª 4ª 5ª e 6ª serie a fim de coletar dados sobre o desempenho dos profissionais e a qualidade do processo ensino e aprendizagem. 2. analisar os resultados do conselho de alunos em parceria com a direção. 3. 3. informar aos professores o resultado do Conselho de Alunos, sugerindo mudanças quando necessário.
Metas a serem alcançadas	Que cada professor tenha o compromisso de elaborar as metas necessárias aos conteúdos mais significativos, para que ele possa observar se foram alcançadas ou não pelos alunos. E quando não alcançadas, seja motivo para reforçar o conteúdo.	1. cada professor, em sua disciplina, estabelecerá metas a serem alcançadas com os conteúdos "significativos" que vai ministrar. Considere-se que, fundamentalmente, o aluno deve ser levado a "aprender a apreender" ou seja deve ser levado a incorporar "habilidades". A meta ligada à incorporação de habilidades pelos alunos deve ser inegociável, posto que, constitui o principal fundamento da aprendizagem: 2. desenvolver habilidades em Língua Portuguesa significará dotar o aluno da capacidade de se exprimir por escrito e oralmente com correção, interpretar textos, etc; o que o habilitará ao bom desempenho em outras disciplinas. Mas,

		para a consecução dessa meta, será necessária uma série de ações às quais o professor de Língua Portuguesa deverá por em prática: programas de leitura, redações com auto-avaliação do aluno a partir de um texto escolhido aleatoriamente entre os alunos, que o professor irá discutindo com a classe eventuais falhas apresentadas naquela redação, 3. estímulo à escrita com sistemáticos concursos literários, a elaboração do jornal da classe ou da escola entre outras ações criadas pelo professor para fazer com que o aluno exercite a Língua Pátria. Essas ações deverão ser avaliadas, sistematicamente, para que o professor perceba os progressos alcançados pelos alunos; 4. desenvolver habilidades em Geografia e História significará dotar o aluno do espírito crítico e compreensão da realidade que o cerca e isso se conseguirá a partir de debates de temas sociais, econômicos políticos e culturais, vinculados aos conteúdos, extrapolando-os para os grandes problemas nacionais e internacionais do momento dos quais o discente tem algum conhecimento pelas informações obtidas nos meios de comunicação; 5. desenvolver habilidades em Educação Artística significará levar o aluno a compreender e sensibilizar-se com manifestações vinculadas à música (popular e erudita) e que será incutida por constantes audições, apreciação das artes plásticas (pintura, escultura e arquitetura) nas quais o professor deverá revelar ao aluno as características dessas obras.

		O mesmo procedimento será levado a efeito, em nível de habilidades, nas demais disciplinas. Dentre as metas essenciais a serem estabelecidas pelo coletivo, será relevante a que se refere à aula com começo, meio e fim, para se obter uma aprendizagem concreta dos conceitos básicos dos conteúdos, por meio de estratégias motivadoras, que levem o aluno a se interessar pelo que está sendo ministrado. Explicar ao aluno o sentido e a importância desses conteúdos (inserido tanto quanto possível na realidade e vivências do discente), será fundamental. A não-interiorização dos conceitos básicos, por todos os alunos, implicará na recuperação contínua envolvendo o reforço na própria aula, o que garantirá a aprendizagem e a eliminação de lacunas, assim como a recuperação paralela, realizada em período diverso das aulas. · Construir um trabalho coletivo

16. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES ANUAL

Inicio das aulas Carnaval	Fevereiro	
Campanha da fraternidade – "água fonte de vida" Reunião/ planejamento	Março	
Páscoa Projeto leitura e escrita – resgatando as brincadeiras e Músicas populares Reunião de pais Planejamento	Abril	
Dia das Mães Palestra Implantação do Projeto – Reforço paralelo Planejamento Projeto meio ambiente Dia do trabalho	Maio	
II Costa Forró Reunião de pais	Junho	
Planejamento Inicio do projeto arte na escola	Julho	
I mostra folclórica Semana da cidade Dias dos pais	Agosto	
Semana da pátria Semana do transito Reunião de pais	Setembro	
Gincana dia da criança Dia professor I jogos internos	Outubro	
Feira das ciências	Novembro	
Confraternização Natal	dezembro	

Obs: Os projetos relacionados acima, poderão sofrer alterações e/ou substituições, dependendo da necessidade apresentada pela a escola. O projeto origem para os que estão relacionados é o ESCOLA PROMOTORA DE CIDADANIA.

17 - ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

A avaliação da proposta pedagógica será realizada pela coordenação pedagógica, professores e funcionários, de acordo com o cronograma de ação e sempre que se fizer necessário.

Para ser abrangente, a avaliação do plano deve ser feita a partir de suas partes e de seu todo, e/ou ao final de cada bimestres e no final do ano letivo. E será subsidiada por procedimentos de observação, tematização da prática e terá por objetivo permitir o acompanhamento:

- Sistemático e contínuo do processo ensino – aprendizagem, de acordo com objetivos programação e metas propostas;
- O desempenho da direção, dos professores, dos alunos, dos funcionários nos diferentes momentos do processo educacional;
- Da participação efetiva da comunidade escolar, nas mais diversas atividades propostas pela escola;

A avaliação deve apontar:

até que ponto o grupo está sendo fiel ao planejado

até que ponto o planejado está correspondendo às necessidades

até que ponto os diversos objetivos propostos estão sendo atingidos.

Analisar as causas dos acertos e desacertos na organização e emprego dos recursos, na adaptação dos objetivos à realidade, nas políticas e estratégias.

Ao final do ano letivo, toda a equipe escolar, representantes da comunidade (Conselho da Escola e/ ou Conselho de Classe) reunir-se-ão para uma avaliação geral da escola. Esta avaliação constitui um dos momentos mais importantes da proposta, pois vamos refletir, fazer levantamento de problemas, propostas de solução, transformação da prática escolar e terá como princípio o aprimoramento da qualidade de ensino.

18. - Considerações finais

Na viabilização da Proposta Pedagógica pressupõe-se um construir e reconstruir conjunto. Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Pais e Alunos, avaliar, reavaliar, refletir e redirecionar os caminhos para que os objetivos aqui propostos realmente sejam atingidos. Porém no momento faço uso das palavras de Carlos Henrique Garrilho, que diz:

"Não Há conclusões dessas idéias. Não há nada fechado. Nada está pronto e acabado. Pelo contrario, O QUE CONCLUI ESSAS IDÉIAS É O INICIO DA PRÁTICA. Queremos que este texto morra como texto para nascer como prática. Para nascer como prática ele terá que ser dissecado, questionado. Deverá ser instrumento de mediação dialógica. Diálogo com a prática de sala de aula. Dialogo com as leituras que fundamentam a prática. Dialogo com a realidade em que se trabalha".

Serão necessários vários momentos de reflexão nas horas de planejamentos para que possamos discutir: Como estamos caminhando? Estamos no caminho certo? Quais são os nossos indicadores até o presente momento que nos mostram os resultados positivos ou negativos? O que precisamos mudar? Acreditamos ser de fundamental importância, que este trabalho venha a representar uma consistente e significativa contribuição a todos os profissionais na área da educação.

Cajazeiras, Março de 2004

19. - REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social político, religioso, governamental. Petrópolis, Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. Planejamento na sala de aula. Porto Alegre: 1995

HOFFMANN, Mitos e Desafios – Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre. Ed. e realidade, 1991.

VASCONCELOS, Celso. S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental (1ª a 4ª series). Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Brasília: 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394/96. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas: 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília, 1998.

ZABALLA. Antoni. A Prática Educativa. Porto Alegre, ArtMed, 1998

Resolução nº 18 /2001. Autorização de funcionamento e reconhecimento do Conselho Municipal de Educação da Educação de Jovens e Adulto.

DALBEN, Angela I.L. de Freitas. "Trabalho Escolar e Conselho de Classe", Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1992.

WEINBERG, Mônica. BRASIL, Sandra. O segundo vestibular, *Veja, São Paulo,* 50: 168-177, dez. 2003.

PERRENOUD. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

ANEXO J – Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio de Sousa

3cm

GOVERNO MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
EMEIEF ANTONIO DE SOUSA DIAS
SÍTIO COCOS
CAJAZEIRAS – PB

Todo em arial
Tamanho 12 para
textos e títulos.

3cm

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2cm

SÍTIO COCOS
NOVEMBRO DE 2016

2cm

MENSAGEM

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire

Mensagem aqui

EQUIPE GESTORA: LUCILÂNDIO PEREIRA MARECO
FRANCISCO OLIVEIRA FERNANDES
ROSIMAR MOREIRA PESSÔA

SUPERVISORA ESCOLAR: FRANCISCA MARLY M. DA SILVA

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO:

ROZANGELA NICOLAU DE ARAÚJO

FRANCISCA MARLY MOREIRA DA SILVA

TEREZA CRISTINA ALVES SOARES

LEIDE DAYANA LEITE FERREIRA

FRANCISCA JORGE DE SOUSA GOMES

JÉSSICA

LUCILANDIO PEREIRA MARECO

SECRETÁRIO DA ESCOLA:

ANTONIO PAULO NETO

PRESIDENTE DO CONSELHO ESCOLAR:

FRANCISCA JORGE DE SOUSA GOMES

2-IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

2.1-Instituição: EMEIEF Antonio de Souza Dias
2.2Localização: Sítio Cocos, Cajazeiras-PB
2.3 Endereço eletrônico: escolaantoniodesousadias@gmail.com
2.4 Esfera Administrativa: Municipal
2.5 Ato de autorização e funcionamento: 012GP/099
2.6 Decreto de criação: 012-GP/099
2.7 Área do terreno:
2.8 Área construída
2.9 Obra recuperada
Ver com a gestão
2.10 CNPJ: 03.150.303/001-89
2.11 Entidades mantedora:
Ministério da Educação
Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Cajazeiras

3-SUMÁRIO (construir sumário)

04– APRESENTAÇÃO

A educação brasileira passa por um processo de transformação decorrente das mudanças que estão ocorrendo em todos os setores das atividades humanas e a escola como elo desse processo não pode ficar de fora diante dos avanços que estamos vivendo e acontecendo na atualidade.

Diante desses avanços educacionais para atingir os fins propostos a escola necessita de investimentos que auxiliem e definam o seu papel enquanto instituição do saber sistematizado para dar resposta plausível à sociedade integrando ao currículo escolar ações que retratem a realidade atual como forma de minimizar os conflitos que estão sendo discutidos e refletidos no nosso dia a dia.

Considerando a Lei nº 9394/96, em seus artigos 12,13 e 14 visando à formação básica do educando, elaboramos o Projeto Pedagógico para garantir a qualidade do ensino com vistas ao aproveitamento da aprendizagem tendo como princípios norteadores a liberdade, autonomia, flexibilidade e democracia.

O Projeto Pedagógico diante dessa realidade educacional que ora vivenciamos na educação brasileira passa a ter uma importância fundamental nas nossas escolas, porque é a partir dele que são definidas as políticas educativas de cada instituição de ensino, priorizando o mais importante, necessário e indispensável, o fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem para que possamos assim contribuir para as mudanças de comportamento das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos que buscam à escola na perspectiva de ampliar de forma significativa as relações sociais, afetivas, educacionais através dos vários contextos.

É um documento de suma importância, pois reflete a realidade da escola, sendo um direcionamento da ação educativa em sua totalidade.

Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico orienta a participação, ação, reflexão e interação de toda comunidade escolar tendo como foco principal, a busca por uma escola mais compromissada pelos valores éticos, morais, intelectuais e espirituais onde todos tenham a oportunidade de crescer, desenvolver-se de forma saudável, oferecendo além da educação de qualidade, atividades socioculturais e espirituais e esportivas na busca da continuação de uma sociedade humanizada que respeite as diferenças.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Antonio de Souza Dias apresenta na sua estrutura a contextualização da escola, o perfil da comunidade, a filosofia a ser vivenciada na prática educativa de nossa instituição, os objetivos, como também a fundamentação teórica que norteará as ações educativas e as metas prioritárias para enfrentar os desafios do dia a dia na escola, a estrutura organizacional, as modalidades de ensino, caminhando com a proposta de avaliação que orienta o processo de ensino e aprendizagem da referida instituição de ensino.

5-JUSTIFICATIVA

A educação brasileira passa por um processo de transformação decorrentes das mudanças que estão ocorrendo em todos os setores das atividades humanas, e a escola como parte do sistema educativo também reflete essas mudanças. Nesse sentido, a escola como instituição da sociedade deve promover uma educação de qualidade para seus educandos, visando atender as exigências da realidade atual. Essa educação de qualidade exige produção de conhecimentos, profissionais competentes, comprometidos com o processo de ensino aprendizagem em constante formação.

Para que a escola possa viabilizar uma prática coerente com sua formação social, é necessário que estabeleça metas que proporcionem uma integração entre os agentes pedagógicos, administrativos financeiros e familiares para realização de seu projeto educativo. A família precisa estar em sintonia com a escola, para que as ações educativas aconteçam de forma significativa na aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos que buscam a instituição de ensino na construção do conhecimento sistematizado.

O Projeto Pedagógico da Escola Antonio de Souza será de grande importância para o desenvolvimento de toda ação educativa planejada, elaborada e aplicada por toda equipe que diretamente ou indiretamente contribuiu para o funcionamento da instituição escolar. Este documento tem um valor substancial para a comunidade e a escola, pois é a partir dele que o currículo é materializado, isto é, os conteúdos de ensino possam ter sentido e significado para os alunos na construção da aprendizagem.

Nessa perspectiva a escola enquanto instituição tem a obrigação e o dever moral de fazer valer as decisões tomadas em conjunto na construção desse documento que integra toda vivencia da instituição de ensino. Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE nº9994/96, no seu artigo 45), concedem à escola autonomia de forma que, assegurou aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade da continuação e execução de seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos, planejando suas atividades de modo a responder a demanda da sociedade.

O Projeto Pedagógico é indispensável a instituição de ensino porque apresenta a visão do que a escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto em relação as atividades pedagógicas e administrativas.

6-MISSÃO

A escola é um espaço de aprendizagem voltado para a construção do conhecimento, respeitando as diferenças e incluindo no universo do saber sistematizado, crianças, adolescentes, jovens e adultos que buscam a instituição de ensino, visando integrar e aprimorar a formação do cidadão, como ser crítico, capaz de mudar e transformar a realidade em que está inserido.

Nessa dimensão, a missão da escola é oferecer a comunidade escolar um ensino de qualidade pautado nos valores éticos, morais, históricos, culturais e educacionais garantindo o acesso e a permanência dos educandos na instituição de ensino, para responder as exigências do panorama da educação atual respeitando os direitos individuais e coletivos da comunidade no dia a dia no fazer pedagógico da escola.

6. OBJETIVOS:

6.1 7-OBJETIVO GERAL

Desenvolver o processo de ensino aprendizagem que proporcione ao educando o desenvolvimento de competências e habilidades no tocante a leitura e a escrita, e as operações matemáticas, como também o conhecimento da informática o respeito as diferenças e o meio ambiente na construção do conhecimento respeitando os valores contribuindo para a formação do ser cidadão.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar atividades que estimulem a prática da leitura no dia a dia na escola.
- Incentivar os alunos para pesquisa utilizando os recursos tecnológicos oferecidos pela escola.
- Oportunizar os alunos ao conhecimento dos gêneros textuais que circulam no cotidiano.
- Buscar a melhoria na qualidade de ensino, realizando projetos interdisciplinares da Educação infantil ao 9º ano.
- Implantar o livro de ocorrência para registro dos alunos com problemas comportamentais e de aprendizagem.
- Realizar avaliação diagnóstica em cada bimestre para acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem da educação infantil ao 5º ano.
- Promover estudo sistemático com os alunos que apresentam dificuldades nas operações fundamentais.
- Realizar o simulado envolvendo as áreas do conhecimento em cada bimestre com os alunos do 3º, 5º e do 6º ao 9º ano.
- Inserir no currículo atividades pedagógicas voltadas para a inclusão social, racial e de gênero.
- Promover ações que proporcionam o conhecimento do cuidar e preservar o meio ambiente na perspectiva da escola sustentável.
- Promover bimestralmente o encontro da família na escola.
- Garantir aos estudantes a participação nas atividades esportivas, culturais, científicas e tecnológicas promovidas pela escola e o sistema.
- Criar o clube de mães da Escola Antonio de Souza Dias.
- Manter o Conselho de classe do 6º ao 9º ano como referência de acompanhamento didático pedagógico nas atividades realizadas durante cada bimestre.

PARTE II

1- MARCO SITUACIONAL - DIAGNÓSTICO- SITUAÇÃO DA ESCOLA.

A Escola Antonio de Sousa Dias localizada no Sítio Cocos, município de Cajazeiras-PB foi fundada no dia 10 de agosto de 1992 para atender as necessidades educacionais das comunidades circunvizinhas oferecendo as seguintes modalidades de ensino: Educação infantil, ensino fundamental I e II e o EJA (educação de jovens e adultos). O aluno para ingressar no primeiro segmento da EJA deve ter 15 anos completo. A matrícula anual para o 1º segmento compreende 03 etapas, cada etapa com duração de um ano. A 1ª etapa corresponde a alfabetização, a 2ª etapa corresponde a 1ª e 2ª série e a 3ª etapa corresponde a 3ª e 4ª série.

O segundo segmento da EJA compreende da 5ª a 8ª série. A matrícula é dividida em quatro semestres letivos cada um com todos os componentes curriculares.

Inicialmente a escola funcionou numa casa tendo com proprietário o senhor Edmilson Abreu sendo doado o terreno pelo senhor Agostinho Pereira de Souza que anos depois foi vendida a prefeitura municipal de Cajazeiras sendo reformada para o funcionamento da instituição de ensino, funcionando até os dias atuais.

A escola recebeu o nome de seu fundador Antonio de Sousa Dias a pedido do seu neto Agostinho por ter sido a escola construída no terreno que pertencia a seu avô. O patrono da nossa escola foi uma pessoa muito influente na comunidade e ajudava e contribuía no que necessitasse para o bem de todos, por isso seu nome imortalizou a sua memória recebendo a justa homenagem.

A Escola Antonio de Souza Dias está localizada na PB 400 que liga Cajazeiras a São José de Piranhas, sendo um espaço privilegiado pelo fácil acesso de que se locomovem para citada instituição. Limita-se ao Norte com o Serrote Verde, ao Sul com a Terra Molhada, ao Leste com Riacho da Arara e a Oeste com o Azevém.

As comunidades que buscam os conhecimentos que são construídos pela escola são: Arruído, Azevém, Bartolomeu, Baixio, Cachoeirinha, Cachoeira dos Cocos, Xique-xique, Terra Molhada, Riacho da Arara, Cantinho, Santo Onofre, Sítio Bé, Cabeça da Onça, Guaribas, Riacho do Meio, Caiçara I, Caiçara II, Cocos de Cima, Cocos de Baixo, Cocos dos Ferreiras, Assentamento Frei Beda, Rudado, Serrote Verde além de alguns alunos que residem na Zona Urbana, mas que continuam freqüentando a referida escola.

A escola está organizada seguindo os critérios estabelecidos pela vigilância sanitária, corpo de bombeiros, como também em relação ao seu funcionamento atendendo a comunidade escolar nos três turnos. Dispomos de um pátio coberto, nove salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), um laboratório de informática, um almoxarifado, dois banheiros e um banheiro adequado para alunos com mobilidade reduzida ou deficiência, uma cozinha e uma sala de diretoria.

Em relação aos turnos e turmas estão divididos da seguinte forma: no turno manhã funcionam oito salas de aula com as turmas:

- Educação infantil- pré I e II
- Ensino fundamental I- 1º, 2º, 3º, 4º ano A e B, 5º ano B.

O turno tarde funciona com sete salas de aula:

- Ensino fundamental I- 5º ano A
- Ensino fundamental II- 6º ano, 7º ano, 8º ano A e B, 9º ano A e B.

No turno noite estão ocupadas cinco salas com as seguintes turmas:

- Educação de jovens e adultos- primeiro segmento da alfabetização a 4ª série.
- Educação de jovens e adultos- segundo segmento com as turmas: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série.

A educação formal acontece na escola de forma continuada, visando o aprimoramento dos educandos no processo de construção do conhecimento para que assim possamos integrar ao currículo escolar os programas oferecidos pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação do município de Cajazeiras para atender as necessidades dos alunos que freqüentam diariamente a instituição de ensino. Entre os principais programas do Ministério da Educação, podemos destacar:

- Escola sustentável
- Escola acessível- PDDE
- Escola integral (Mais Educação)
- Biblioteca na escola
- A música na escola (fanfarra, flauta e coral)

Os projetos desenvolvidos na escola têm por finalidade incluir todos os alunos como também a família e a comunidade onde a escola está inserida. Os projetos em execução: de leitura- Era uma vez um matulão de histórias, cuidando do espaço físico da escola, a disciplina na escola, a família na escola e o uso da informática nas operações fundamentais para fazer a diferença no fazer pedagógico da instituição de ensino.

A comunidade em que a escola está inserida apresenta um perfil diferenciado, uma vez que as condições sócias econômicas variam de comunidade para comunidade. A maioria das pessoas vivem da agricultura, comércio e da construção civil, outras viajam para os Estados do Brasil na qual trabalham vendendo confecções e artigos para manter o sustento da família. As comunidades que freqüentam a escola são filhos de agricultores que vivem da renda da aposentadoria e do programa bolsa família. Mas ainda existe uma pequena parcela da população que apresenta condições precárias de sobrevivência.

Em relação ao contexto educacional, a maioria das famílias são alfabetizadas, tendo como formação ensino fundamental incompleto e completo e ensino médio completo e incompleto também existem alguns analfabetos pais, mãe e avós que não são letrados. Eles estão buscando a escola na perspectiva de adquirir novos conhecimentos para melhorar sua qualidade de vida e assim poder contribuir na educação escolar de seus filhos, como também ensinar as tarefas que são encaminhadas para casa, dessa forma ajudando na leitura e na escrita dos educandos.

A escola atende os alunos da educação infantil que compreende as crianças de 4 e 5 anos. Elas são atendidas em sala observando o espaço adequado para o desenvolvimento da aprendizagem adotando como postura pedagógica a pedagogia crítica social dos conteúdos e a dialética preparando as crianças para o exercício da cidadania, bem como para a inserção do primeiro ano do ensino fundamental respeitando os direitos de aprendizagem.

O ensino fundamental atende as crianças de 6 a 17 anos buscando competências lingüísticas e matemáticas para atender as exigências de acesso ao ensino médio conforme a Base Nacional Curricular Comum.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	EFETIVO	CONT
Rosimar Moreira Pêssoa	Vice-gestora	Magistério: Logos II	X	
Francisco Oliveira Fernandes	Vice gestor	Licenciatura em Letras Especialização em Literatura Brasileira e Gestão Escolar	X	
Lucilândio Pereira Mareco	Gestor	Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialização em Geografia do semiárido e meio ambiente. Biológicas. Especialização em Geografia do semiárido e meio ambiente. Mestrado em Ciências da Educaçao	x	
José Raimundo de Sousa Júnior	Ciências	Licenciatura em Ciências. Habilitação em Biologia Mestrando	X	
Eliana de Souza Rolim	História	Licenciatura em História. Mestrado em História	X	
Francisca da Silva Figueiredo		Licenciatura em Letras. Especialização em Tecnologia Educacional	X	
Nucileide Maria Silva	Pré II	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	x	
Iara Jane Lins Cavalcanti	4° ano	Curso Magistério. Licenciatura em Geografia.	X	

		Especialização em gestão ambiental para o semiárido nordestino.		
Leide Dayana Leite Ferreira	3º ano	Licenciatura em pedagogia, especialização em psicopedagogia	X	
LiratelmaBras Gomes	4º ano	Curso pedagógico. Licenciatura em Geografia Especialização em metodologia do ensino.	X	
Maria Aparecida Fernandes Monteiro	1º ano	Projeto Logos II	X	
Maria Cleonice Freitas Oliveira	Geografia	Licenciatura em Geografia. Especialização em metodologia do ensino fundamental	X	
Maria Lucia de Carvalho	Religião	Licenciatura em Filosofia Especialização em Filosofia Clínica	X	
Maria Tereza Rodrigues de Souza	Português	Licenciatura em Letras- Especialização em Língua Portuguesa, mestrando.	X	
Rosângela Nicolau de Araujo	Geografia e História	Licenciatura em História. Especialização em metodologia do ensino.	X	
Roselânia Alves Farias Lopes * não	Ed. Física	Licenciatura em Educação Física	X	
Vera Lúcia Moreira de Meneses Lopes	Pré I	Magistério-Curso Pedagógico. Licenciatura em Letras.	X	
Tereza Cristina Alves Soares	5º ano	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em	X	

		psicopedagogia		
Wendel Pires de Almeida	Matemática	Licenciatura em Ciências. Habilitação em Matemática, mestrando.	X	
Francisca de Sousa Justino	5º ano	Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em educação inclusiva.	X	
Ivanilda Leite dos Santos	Inglês	Licenciatura em Letras, habilitação em língua inglesa.	X	
Renato Santandrio Almeida Crispim	Matemática, Eja-2ºSegmento	Licenciatura em Ciências.		
Pedrina Augusta de Andrade	Ciências	Licenciatura em Ciências. Habilitação em Biologia.	X	
Domingos Sávio de Sousa	Arte	Licenciatura em Educação Artística. Fundamentos da Educação e práticas pedagógicas e interdisciplinares.	X	
Pollyana Nóbrega Pinheiro de Souza	EJA-1ºSegmento	Licenciatura em História Especialização em Filosofia da educação. Especialização em fundamentos da educação e práticas pedagógicas interdisplinares.	X	
Adriana Cartaxo da Silva Oliveira	2º ano	Licenciatura em pedagogia.	X	

CARACTERIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	EFETIVO	CONT
Francisca Marly Moreira da Silva	Supervisora	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Licenciatura em Letras. Especialização em Literatura Brasileira. Especialização em Psicopedagogia. Especialização em coordenação pedagógica. Especialização em educação interdisciplinar.	X	
Francisca Moreira de Andrade	Merendeira	Primário	X	
Francisca da Silva Figueiredo	Professora readaptada	Licenciatura em Letras. Especialização em Tecnologia Educacional	X	
Francinete de Souza	Aux. de Serviço	Ens. Fund. Incompleto	X	
Antonio Paulo Neto	Agente Administrativo	Ensino Superior incompleto	X	
Josefa Lins de Souza	Aux. de Serviço	Ens. Fundamental	X	
Maria de Oliveira Bezerra	Secretária	Licenciatura em Letras (readaptada)	X	
Maria Geni de Souza Silva	Aux. de Serviço	Ens Fundamental	X	

Marina de Souza Alves	Aux. de Serviço	Ens. Fundamental	X	
José Pereira Filho	Aux. de Serviço	Ens. Fundamental	X	
Danilo Ferreira da Silva	Aux. de serviços	Ens. Fundamental		
Maria Elisiane da Silva Leite	Aux. de Serviço	Ensino Superior incompleto	X	
Aisa de Albuquerque Pereira	Merendeira	Ens. Fundamental	X	
Ana Cláudia Vieira de Souza	Aux. de Serviço	Ens. Fundamental	X	
Francisca Jorge de Souza Gomes	Coordenação do AEE. Licenciatura em magistério e Pedagogia.	Licenciatura em magistério e Pedagogia. e Especialista em Psicopedagogia e Gerenciamento	X	
Joeliton Martins Pereira	Vigilante	Ens. Fundamental	X	

Para o ano que vem professora

Sorrono Delfino - Professora
Cléidimar - Professora

O planejamento acontece semanalmente para a educação infantil e ensino fundamental do primeiro e segundo segmento, obedecendo a uma pauta uma pauta organizada pela coordenação em parceria com a gestão para discutir e refletir as questões pedagógicas e administrativas da instituição escolar. Nos encontros departamentais são estudadas as leis e teorias que fundamentam o fazer pedagógico, como também se planeja as atividades da semana para serem desenvolvidas em sala de aula. Os projetos desenvolvidos na escola fazem parte das pautas para o enriquecimento intelectual dos professores que na sua maioria são especialistas em educação e mestres que contribuem de forma significativa para a construção satisfatória do conhecimento.

O processo avaliativo adota uma perspectiva diagnóstica e de formação, uma vez que trabalhamos com a recuperação de conteúdos de ensino, buscando a superação das deficiências diagnosticadas na aprendizagem dos nossos alunos. A escola trabalha bimestralmente o calendário de avaliação durante uma semana. Nessa semana, temos as três primeiras aulas e após o intervalo o professor do horário aplica a prova destinada aquela turma que ele tem a respectiva aula.

Os estudos de recuperação acontecem após a realização das provas, no momento em que os professores realizam a revisão dos conteúdos para que os alunos possam continuamente recuperar os conhecimentos que não foram aprendidos no tempo hábil. Sendo que o processo de recuperação das atividades acontece em dois dias. A coordenação pedagógica acompanha sistematicamente o processo de avaliação como também as recuperações dando suporte ao professor e ao aluno no decorrer da realização das atividades.

O simulado é realizado de forma interdisciplinar no final de cada bimestre com a escala de 3,0(três) pontos sendo distribuídos da seguinte forma: o aluno que acertar 10(dez) questões na prova ganhará 1,0 (um) ponto em todos os componentes curriculares. O aluno que acertar 20(vinte) questões ganhará 2,0(dois) pontos. O aluno que acertar mais de 20 questões ganhará 3,0(três) pontos.

A escola funciona os três turnos sendo de 7:00 (sete) às 11:15, o gerenciamento do tempo dedicado as atividades escolares da educação infantil ao 5° ano do ensino fundamental. O recreio da escola é dividido em três momentos compreendendo:

- Educação infantil- pré I e II - 8:45 às 9:00
- Ensino Fundamental- 1° e 2° ano - 9:15 às 9:30
- Ensino Fundamental- 3°, 4° e 5° ano - 9:30 às 9:45

A recreação na escola acontece em três momentos em virtude de observarmos a faixa etária das crianças para que estas possam usar o pátio da referida escola na realização das brincadeiras sob a coordenação da funcionária que cuida dos alunos no intervalo escolar.

A expediente tarde inicia-se as 13:00 horas finalizando às 17:00, o intervalo para o descanso dos professores e alunos do ensino fundamental do 6° ao 9° ano acontece de acordo com a distribuição do horário da aula:

- 1ª aula- 13:00 às 13:45
- 2ª aula- 13:45 às 14:30
- 3ª aula- 14:30 às 15:15
- Intervalo-15:15 às 15:30
- 4ª aula- 15:30 às 16:15
- 5ª aula- 16:15 às 17:00

O espaço do pátio é aproveitado para os adolescentes e jovens conversarem durante o intervalo.

O turno noite que atende os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) funciona das 18:30 às 22:00 horas com a seguinte distribuição de aulas:

- 1ª aula- 18:30 às 19:10
- 2ª aula- 19:10 às 19:50
- 3ª aula- 19:50 às 20:30
- Intervalo- 20:30 às 20:40
- 4ª aula- 20:40 às 21:20
- 5ª aula- 21:20 às 22:00

Portanto, a gestão administra o tempo e os espaços para um bom funcionamento da instituição escolar e conseqüentemente um desempenho satisfatório da aprendizagem dos nossos alunos.

A escola visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem mantém parcerias com as instituições que contribuem para a saúde das nossas crianças e adolescentes, como: a secretaria de saúde de quando faz aplicação de flúor nas crianças. O atendimento as meninas a partir de 11

anos com a aplicação da vacina HPV, disponibilizada pelo município através do Ministério de Saúde na escola. O PROERD, projeto da Secretaria de Segurança Pública aplicado aos alunos do 5° ano com o objetivo de transmitir as crianças os perigos do uso de drogas e outras formas de segurança que contribui de forma significativa para a formação cidadã do educando. O projeto SILOÉ que freqüenta mensalmente a escola tem como objetivo de levar a palavra de Deus e a reflexão para os jovens contribuindo para o seu crescimento intelectual, social, cultural e espiritual.

As parcerias proporcionam um trabalho coletivo buscando a integração da escola com as instituições parceiras no processo de construção da cidadania.

Gestão participativa

A participação de uma gestão democrática participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos segmentos e autoridades do sistema e da escola. Desse modo, a escola em seu interior busca solucionar os problemas através de uma ação conjunta em que todos possam avaliar as situações para um bom funcionamento da instituição escolar sobre o olhar da gestão na partilha das responsabilidades no processo de construção e participação dos princípios éticos que norteiam a ação conjunta da unidade de ensino.

O sucesso do trabalho abordado na gestão participativa só tem êxito quando todos os segmentos da escola trabalham em sintonia em prol do crescimento e melhoria na qualidade do ensino, condição indispensável para o fortalecimento da democracia e a valorização dos profissionais que fazem acontecer o processo de aprendizagem significativa pautada nas discussões e reflexões do planejamento e ação entre os atores do ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Na dinâmica da gestão participativa, o Conselho Escolar exerce um papel fundamental nas discussões inerentes ao andamento da instituição de ensino, quando em parceria com o gestor, coordenador pedagógico planejam em conjunto todas as atividades que serão desenvolvidas durante o ano letivo, como também as questões referentes a alguns alunos que apresentam comportamento fora dos padrões convencionais que as vezes é preciso a intervenção do conselho para a tomada de decisões. Este órgão tem o poder de controlar todas as finanças da escola registrando e prestando conta a comunidade escolar o que entra e o que sai da instituição de ensino tudo isso dentro da gestão participativa e democrática que exige a sociedade atual.

O Conselho de Classe é um órgão inserido no Regimento Interno da escola que reúne a cada bimestre, para discutir e avaliar os alunos atribuindo uma nota em todas as atividades desenvolvida em sala e extra sala para ajudar os alunos no processo de construção da aprendizagem em todos os componentes curriculares sobre a coordenação do gestor e o coordenador pedagógico na dialética da gestão democrática no processo de aprendizagem.

Todos os alunos do 6º a 9º ano são informados como também os pais da forma serão avaliados no Conselho de Classe. O Conselho de Classe tem uma importância fundamental para os alunos que realmente compreendem a dimensão da gestão democrática na tomada de decisões em benefício do bem comum para gerenciar e melhorar a meta da qualidade como um meio de ajudar o estudante a progredir na construção de sua aprendizagem em

todos os componentes curriculares passando pela valorização baseada em critérios avaliativos possíveis de superação.

Em relação aos representantes de turmas a cada mês a coordenação, junto com o gestor realiza um encontro com os presidentes de sala para poder avaliar conjuntamente a dinâmica da escola, ouvir as sugestões, engajar os mesmos na rotina da escola como também os projetos que estão sendo desenvolvidos para que assim eles possam sentir-se importantes na execução do fazer administrativo e pedagógico da instituição escolar.

Portanto, a gestão democrática participativa favorece a escola um trabalho administrativo e pedagógico focado nas decisões tomadas em conjunto por todos que diretamente ou indiretamente contribuem para o fortalecimento da gestão escolar como meio de possibilitar aos interlocutores um avanço na construção dos saberes para que estes possam produzir resultados satisfatórios e influenciar outras pessoas no campo das idéias.

IDEB

A escolas brasileiras são avaliadas de dois em dois anos alunos do 5º e 9 º ano, enquanto os alunos do 2º ano são avaliados pela Provinha Brasil nos componentes curriculares português e matemática duas vezes ao ano para que assim possamos ter um diagnóstico inicial da aprendizagem dessas crianças que estão em processo de alfabetização para que as atividades pedagógicas possam ser centralizadas nas dificuldades que elas apresentam buscando a superação do conhecimento.

A Prova Brasil tem por finalidade avaliar as habilidades em Língua Portuguesa, tendo como foco na leitura e em matemática, enfatizando a resolução de problemas, sendo aplicada aos estudantes matriculados na rede pública de ensino em todo o país.

Os alunos do 3º ano do ensino fundamental são avaliados anualmente pela ANA, instrumento de avaliação utilizado para avaliar as crianças em processo de alfabetização e medir o IDEB das escolas para que diante dos resultados possamos traçar estratégias pedagógicas e metodológicas na busca da superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes avaliados anualmente a cada dois anos.

A Prova Brasil, a ANA e a Provinha Brasil são instrumentos de grande importância que tem por finalidade ajudar a identificar as deficiências de aprendizagem dos alunos avaliados para que com os resultados mapeados as escolas públicas possam adotar medidas eficazes juntamente com os professores na tentativa de mudar a realidade apresentada mediante os dados do IDEB em relação aos anos finais 5º e 9º ano que acontecem a cada dois anos, enquanto a Provinha Brasil do 2º ano e a ANA do 3º ano

são realizados anualmente para avaliar as crianças em processo de alfabetização.

Na realização da Prova Brasil é utilizada a Matriz de Referencia Curricular que apresenta os conteúdos (tópicos) e as habilidades (descritores) que podem ser contemplados por meio desse importante instrumento de avaliação das escolas públicas do nosso país, oportunizando os estudantes do 2º, 3º, 5º e 9º ano serem avaliados na perspectiva de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem para possíveis superação.

O IDEB da Escola Antonio de Souza Dias conforme os dados do INEP de 2007 até o ano de 2015. Montar quadro

Relacionamento escola x família e comunidade

A gestão da Escola Antonio de Souza Dias procura manter um bom relacionamento com os pais e a comunidade onde a escola está inserida. É nessa dimensão do dialogo aberto entre as famílias que confiam seus filhos a essa conceituada instituição de ensino que a cada bimestre a gestão convoca os pais para que estes possam realmente estar a par da situação de aprendizagem de seu filho e juntos buscarmos a superação dos problemas apresentados por algumas crianças no contexto da escola.

Sabemos que no universo de quase seiscentos alunos acontecem problemas, mas estamos atentos juntos com os familiares na busca de resolver as questões pertinentes ao contexto escolar, aquelas que não são possíveis procuramos outros meios que possam subsidiar a relação de conflito como a ajuda do Conselho Tutelar órgão que tem toda uma política voltada para a questão de menores em situação de risco, que não é esse o problema da nossa escola, apenas um caso isolado.

Os pais da citada escola na sua grande maioria dão todo apoio a equipe gestora e aos professores na realização dos grandes eventos no calendário escolar. Isso mostra que não se faz educação sozinho, para que possamos ter êxito no projeto educativo da instituição escolar temos que caminhar todos juntos na busca de um mesmo objetivo a aprendizagem.

A comunidade de Cocos é uma grande parceira da escola, quando necessitamos da Capela São Sebastião, as pessoas responsáveis imediatamente se prontificam para ajudar a escola e a própria comunidade que necessita do espaço para fazer orações e louvores a Deus. Em relação ao clube quando precisamos para realizar o São João da escola o seu proprietário nos concede sem cobrar aluguel, apenas negociam o que a escola pode vender em parceria com o dono do clube, tudo isso se chama parceria e um bom relacionamento entre a escola e a comunidade.

Nessa perspectiva, a escola procura integrar todos que estão diretamente ou indiretamente ligados a instituição para que juntos possamos trilhar os objetivos visando a melhoria da relação escola, família e comunidade. Sendo assim busca organizar os valores necessários na construção do conhecimento e da vida.

ANEXO K – Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Guimarães Coelho

ESTADO DA PARAIBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
E.M.E.I.E.F. MARIA GUIMARÃES COELHO
Rua João Alexandre, s/n, Bairro São Francisco.
Cajazeiras - PB

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CAJAZEIRAS – PB / 2012

SUMÁRIO

1. Apresentação e Caracterização da Escola
2. Dados de Identificação
2.1- Unidade Escolar
2.2- Grade de Ensino
2.3- Município
3- Título
4- Entidades Mantenedoras
5- Comissão de Elaboração
6 - Execução
7 - Órgãos de Apoio
8 - Programas Desenvolvidos na Escola
9 - Projetos
10 - Estrutura
11 - Dependências
12 - Mobiliário
13 - Quadro Demonstrativo
14 - Tendências Pedagógicas
14.1 - Pedagogia da Organização Coletiva
14.2 - Pedagogia do trabalho
15 - Diagnóstico da Realidade
16 - Justificativa
17 - Objetivos Gerais e Específicos
18 - Referencial Teórico
19 - Metas
20 – Ações
21 - Avaliação
22 - Referências Bibliográficas
23 - Ações Estratégicas _ Operacionalização
24 - Cronograma de Exercício do ano 2009
25 - Organização Curricular

1 - Apresentação e Caracterização da Escola

A escola foi criada pelo decreto 651/90, art. 1º e 2º, parag. Único, lei nº. 957/90 em 30 de julho de 1990. Situada a Rua João Alexandre silva S/N, bairro São Francisco, Cajazeiras - PB.

Construída no governo de Dr. Epitácio Leite Rolim e reconhecida no governo de Dr. Vituriano de Abreu. Seu terreno foi doação da família Guimarães Coelho, e como reconhecimento a escola recebeu o nome da matriarca da família.

O perfil sócio-econômico é bem diversificado, mas a maior parte dos alunos encontra-se situada na renda mínima e depende de programas da bolsa família além de ajuda na aquisição de materiais escolares subsidiados.

2 - Dados de Identificação

2.1 - Unidade Escolar: E.M.E.I.E.F. Maria Guimarães Coelho
2.2 - Grade de Ensino: Ensino Infantil e Ensino Fundamental
2.3 - Município: Cajazeiras – PB

3- Título

Projeto Político Pedagógico (PPP)

4- Entidades Mantenedoras

4.1 Secretaria Municipal de Educação (S E M E)
4.2 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
4.3 Ministério de Educação e Cultura (M E C)
4.4 Plano de Desenvolvimento Educacional (P D E)

5 - Comissão de Elaboração

Aline Maria de Abreu Barros (coordenadora)
Elisângela Soares de Souza (gestora)
Irlana Maria Holanda Gonçalves (professora)
Joseanne Silene Costa Maciel (professora)
Lucineide Pessoa Moreira (gestora)
Maria de Fátima Oliveira Souza (professora)
Maria Gorete Pessoa de Abreu (gestora)
Maria Luciene de Barros Eutropio (professora)
Sunaly de Moura Bezerra (secretária)
Tertuliana Vieira dos Santos (professora)

6 – Execução

6.1 - Corpo Docente
6.2 - Corpo Discente
6.3 - Corpo Técnico – Administrativo

7 - Órgãos de Apoio

Patrulha escolar
Sesc
Conselho Escolar
CME
MEC
Posto de Saúde (Amélio Estrela Dantas Cartaxo, Bairro São Francisco).

8 - Programas Desenvolvidos na Escola

- Bolsa escola
- PNAE
- PDE
- PDDE
- PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)
- Programa (Se Liga /Acelera)
- AEE - Atendimento Educacional Especializado

9 - Projetos

Projeto de Leitura e Escrita
Mini Projetos (Datas Comemorativas)
Projeto Hora do Recreio
Projeto Cajazeiras
Projeto Lixo uma questão de inteligência
Projeto O Fantástico do folclore
Projeto II Mostra de Ciências e Cultura
Projeto Ética e Valores
Projeto Semana da Leitura

10 - Estrutura

Área: 849,60m

11 - Dependências

- Almoxarifado (01)
- Banheiros (04)
- Biblioteca (01)
- Cozinha (01)
- Pátios (02)
- Refeitório (01)
- Salas de aulas (06)
- Secretaria (01)

12 - Mobiliário

- Armário de cozinha (02)
- Armário de madeira (01)
- Armário em aço (14)
- Bancos do refeitório (29)
- Bandeira de Cajazeiras (01)
- Bandeira do Brasil (01)
- Bebedouro industrial com três torneiras (01)
- Bengala (01)
- Birôs (07)
- Botijão de gás (02)
- Cadeiras da Educação Infantil (23)
- Cadeira de roda (01)
- Cadeira estofada (04)
- Cadeira Giratória (02)
- Caixa Amplificada (01)
- Carteiras (147)
- Computador (03)
- Conjuntos de mesa plástica (04)
- Conjuntos de Ternos (03)
- Data show (01)
- DVD (01)
- Estante de aço (10)
- Extintor (02)
- Fogão Industrial (01)
- Freezer (01)
- Garrafa de café (02)
- Garrafa térmica (04)
- Gaveteiros (02)
- Geladeira (01)
- Globo Terrestre (03)
- Impressora (02)
- Liquidificador industrial (01)
- Lixeira grande de pátio (04)
- Kit para Educação Física
- Kit de jogos pedagógicos
- Máquina Datilografia (01)
- Mesa (01)
- Mesa para computador (03)
- Mesa redonda (01)
- Mesa refeitório (03)
- Mesinha Educação Infantil (08)
- Microfone sem fio (02)
- Microsistem (01)
- Mimeógrafo (01)
- Mural de madeira de parede (01)
- Mural de madeira de pé (03)
- Notebook (01)
- Prateleiras (02)

- Quadro – Negro (06)
- Rack (01)
- Retro Projetor (01)
- Scanner (01)
- Standard (01)
- Televisor (02)
- Torso Anatômico (01)
- Torso model (01)
- Ventiladores (19)
- Xerox (01)

13 - Quadro Demonstrativo

Quadro Docente
Quadro Discente
Quadro Técnico/Pedagógico

14 - Tendências Pedagógicas

A escola segue algumas matrizes pedagógicas que norteiam nossa prática e vivências fundamentais nesse processo de humanização das pessoas que também chamamos de educação.

14.1 - Pedagogia da Organização Coletiva

A escola busca dividir tarefas e pessoas no bem estar do conjunto e da comunidade escolar, onde o espaço educativo é uma janela aberta para a visão de um mundo novo, e de uma cultura de pensar no bem de todos.

14.2 - Pedagogia do Trabalho

Zelar pelo material escolar e conservar o patrimônio da escola.

15 - Diagnóstico da Realidade

Vivenciando a era da globalização, onde o ensino tem um papel primordial na sociedade. Faz-se necessário, a elaboração e a execução do PPP, para melhorar o ensino além de realizar um trabalho democrático e participativo capaz de desenvolver as habilidades, as atitudes e as competências dos profissionais da educação.

As conseqüências da crise social interferem na situação que hora vivenciamos, através de menores abandonados, pais desempregados, baixo poder aquisitivo, famílias desestruturadas.

Quanto à educação, nossa escola tem a missão de compartilhar o conhecimento e estimular o alunado a desenvolver uma consciência crítica capaz de analisar a realidade em que está inserido a fim de buscar soluções, mantendo bons relacionamentos e tempo presente em sua vida, a religiosidade e os valores morais e éticos.

16 - Justificativa

A EMEIEF Maria Guimarães Coelho tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias. Temos como propósito fortalecer nos educandos, a postura humana e os valores adquiridos. Queremos deste modo formar seres com dignidade, projetando-os para o futuro.

Entendemos educação como um processo pelo qual o individuo constrói seu ser em um processo contínuo e que pelo o intermédio educacional ele cria, critica, supera, satisfaz, modifica e compromete com a transformação da sociedade.

Esperamos desenvolver um trabalho adequado para a realidade de nosso educando e as reais necessidades da escola, objetivando uma ação em conjunto com a comunidade escolar, a fim de realizarmos de forma concreta as ações propostas, possibilitando uma melhoria na qualidade do ensino, uma vez que no tempo proposto consigamos realmente mudar o perfil da nossa escola tornando-a verdadeiramente, um agente transformador no processo da melhoria do ensino infantil e fundamental.

A construção e/ou inovação deste instrumento (PPP) de planejamento educacional é de suma importância para que uma unidade escolar atinja seus objetivos, por isso o melhor caminho é do planejamento participativo que envolve educação / escola / comunidade.

17 - Objetivos: Gerais e Específicos

17.1 - Objetivos Gerais

- Favorecer o crescimento social da escola
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem incentiva a pesquisa, fortalecimento dos laços afetivos e convivência comunitária através de conhecimentos socialmente úteis, a fim de exercer sua cidadania.
- Executar projetos existentes na escola, propondo alternativas para que os alunos aperfeiçoam-se no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

17.2 - Objetivos Específicos

- Reconhecer a capacidade de organização dos educandos quanto a preservação e limpeza do ambiente educativo, pontualidades e horários da escola.
- Vivenciar juntamente com a comunidade escolar, atitudes como: humildade, respeito, postura, disciplina, solidariedade e amor.

18 - Referencial Teórico

O Projeto Político Pedagógico foi reelaborado com base em vários pensadores: Edigar Morim, Paulo Freire, Veiga e outros.

"A educação deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como tornar cidadão. Um cidadão é defenido em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe o enraizamento de sua identidade nacional." (MORIN, Edigar. 1986)

A reelaboração do PPP se fez necessário porque as mudanças sociais são incessantes. O trabalho pedagógico da escola deve manter a coerência com as demandas sociais sempre anunciando caminhos que levem o educando as novas descobertas. Por isso faz-se necessário sistematizar proposta de superação, apontando novas práticas e encaminhamentos construídos coletivamente pelos sujeitos que participam da vida escolar, justificando assim a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola.

"A escola nessa perspectiva de vida como uma instituição social inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior, as determinações e contradições dessa sociedade."
(VEIGA)

Acredita-se que o papel da escola é sobretudo auxiliar o educando na sua relação com os outros, com o meio e consigo mesmo; para isto a socialização e a aprendizagem são fundamentais nesse processo continuo de mudanças.

19 - Metas

- Conscientizar da importância do estudo, como fonte de conhecimento e apta afirmação.
- Estimular a participação da comunidade nas ações da escola.
- Ser espaço de interação e discussão conduzindo na busca de alternativas.
- Ter todas as crianças em idade escolar, freqüentando a escola.

20 – Ações

AÇÕES ESTRATÉGIAS	OPERACIONALIZAÇÃO
Promover o Educando para o exercício da cidadania.	• Palestra com pessoas de outras instituições; • Reuniões com os pais; • Promoções de Eventos na Comemoração das datas: Cívicas, Sociais, Religiosas e Folclóricas; • Planejamento das atividades curriculares.
Valorizar o Profissional da Educação	• Sessões de estudo; • Cursos de Capacitação; • Reuniões Pedagógicas; • Participação de Formação continuada;
Motivar o aluno para o ato da leitura e escrita IV Mostra de cultura	• Visita a biblioteca; • Espaço para o cantinho da leitura; • Estímulo à pesquisa; • Explorando livros e textos; • Apresentações culturais e oficiais pedagógicos; • Atividades desenvolvidas pelos alunos, professores e comunidade.
Repensar o Processo de Avaliação	• Redefinir a avaliação como um processo continuo de aprendizagem; • Avaliação diversificada tomando como base o que o aluno já conhece; • Atividades contextualizadas a auto e hetero-avaliação.
Promover o educando para o exercício da cidadania	• Palestras com pessoas de outra instituições; • Reuniões com os pais; • Promoções de Eventos na Comemoração das cívicas, sociais, religiosas e folclóricas; • Planejamento das atividades curriculares.
Avaliar a proposta pedagógica e sua execução	• Realizar reuniões para avaliar os encaminhamentos da proposta e sua aplicação.
Reduzir o índice de repetência e evasão	• Descobertas dos talentos (estimulando-os); • Sua importância na escola

Interagir escola/família/comunidade	• Dinamizando as práticas metodológicas. • Realizações de projetos para consolidar essa relação; • Promovendo palestras encontros fortalecendo o conselho da escola.
Inclusão escolar Inclusão do Programa do AEE	• Oferecer condições físicas estruturais para o atendimento inclusivo sem descriminação. • Oferecer uma modalidade de educação escolar, preferencialmente, para educando com necessidades especiais, dando-lhes todo o apoio necessário ao desenvolvimento de suas potencialidades, assegurando-lhes: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - atendimento educacional especializado, no contra turno para alunos com necessidades educacionais especiais; III - professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns.

21 - Avaliação

Entendemos a avaliação como um processo contínuo contextualizado por toda a comunidade escolar.

São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo sua bagagem cultural e as diferenças individuais.

22 - Referências Bibliográficas

MEC – Fundescola (1998), construindo a escola cidadã – Brasília.

VASCONCELOS, C.S. Planejamento: Plano de Ensino. Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. O perfil profissional do formando no Projeto. Pedagógico. Pedagogia em foco, Petrópolis, 2002.

ANEXOS

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO ANO 2012

EVENTOS	FEV	MAÇ	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Início do ano letivo		X									
Reunião com os Pais			X				X		X		
Eventos Culturais, Datas comemorativas			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Semana da leitura						X					
Palestras educativas			X	X		X			X	X	
Realização de Encontros Pedagógicos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reunião do Conselho Escolar						X	X			X	
Projetos elaborados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
IV Mostra de Cultura										X	

ORGANIZAÇAO CURRICULAR

Educação Infantil

Período de vida escolar em que se atende pedagogicamente crianças com idade entre 4 a 6 anos, propiciando uma base sólida para o desenvolvimento e futuro dessas crianças, trabalhando de forma lúdica destacando – se as Artes Visuais, a Música, além da linguagem oral e escrita fina, o desenvolvimento lógico – matemático, a natureza e sociedade, como também, a coordenação motora ampla e fina.

Ensino Fundamental

DISCIPLINA	NÚMEROS DE AULAS SEMANAIS
LÍNGUA PORTUGUESA	05
ARTES	01
ED.FÍSICA	03
CIÊNCIAS	04
MATEMÁTICA	05
HISTÓRIA	04
GEOGRAFIA	04
ENS. RELIGIOSO	01
INGLÊS	02

- LÍNGUA PORTUGUESA → Proporcionar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de dominar a leitura e escrita nas diferentes situações do seu cotidiano, focalizando a importância da interdisciplinaridade.
- ARTES → Propiciar o conhecimento das manifestações artísticas e culturais, estimulando o pensamento crítico e reflexivo.
- EDUCAÇÃO FÍSICA → Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros.
- CIÊNCIAS → Formular hipóteses, observar experimentos, concluí-los e operar os conceitos adquiridos para solucionar novos problemas e resultados.
- MATEMÁTICA → Aprender a pensar desenvolver um raciocínio lógico, adquirindo atitude investigadora, que potencie o aprendizado autônomo e a criatividade.
- HISTÓRIA → Reconhecer mudanças e permanência nas vivencias humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades.

- GEOGRAFIA → Desenvolver o raciocínio por meio de troca de experiência, fazendo uso da sua criatividade, bem como observar e aprender a relação entre o mundo, a sociedade e o meio ambiente em que está inserido.

- ENSINO RELIGIOSO → Reconhecer a Deus com todo criador e sustentador da vida e de todas as coisas.

- INGLÊS → Conscientizar sobre a importância e necessidade do idioma, fazendo com que o aluno perceba que o inglês está presente no seu dia-a-dia.

ANEXO L – Projeto Retalhos da Vida

CRAM

Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência Susane Alves da Silva

Projeto Retalhos da Vida

Cajazeiras/PB - 2015

PREFEITURA DE CAJAZEIRAS/PB
SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS
CRAM - CENTRO DE REFERÊNCIA DE ATENDIMENTO À MULHER EM SITUAÇÂO DE VIOLÊNCIA – SUSANE ALVES DA SILVA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAJAZEIRAS-PB
COORDENAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

JUSTIFICATIVA

Vivemos numa sociedade multicultural com uma diversidade racial, étnica, geracional, de orientação sexual, de deficiência, inserção social, econômica, regional e territorial que marcam as relações humanas. Portanto, partilhar sentimentos, encantos e desencantos de uma relação vivida a dois numa roda de conversa nos suscitou um olhar para a (re)construção pelo viés da escuta solidária e produção de uma colcha de retalhos, que simbolize o estado de espírito da mulher participante. A busca por uma marca que imprima os sentimentos partilhados, veiculada por uma expressão plástica das cores e estampas do tecido social e afetivo, vivenciado e externado pelas mulheres das rodas de conversa levam-nos ao caminho incessante do espírito da resiliência.

As mulheres em situação de violência buscam no atendimento do CRAM, antes de tudo, uma escuta solidária, alguém que possa confiar para dissecar o seu sofrimento. Pensando nessa partilha, desenvolveremos nas rodas de conversas que informam, conscientizam sobre os direitos violados da mulher; uma sensibilização pelo viés do reconstruir-se. É bom ressaltar que dentre os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estipulados pela ONU, no qual o Brasil é signatário, está o Objetivo 3 que trata da IGUALDADE ENTRE OS SEXOS E VALORIZAÇÃO DA MULHER, que tem a preocupação com a autonomia econômica e o enfrentamento à violência contra as mulheres, tornando-se, assim, os pontos centrais do ODM - Brasil. Uma das ações e Políticas Públicas que tem garantido mais autonomia às mulheres é a Lei Maria da Penha, bem como a criação e divulgação dos Centros de atendimento à mulher, onde elas podem denunciar a violência e ter acompanhamento psicológico, jurídico, social e educacional.A Lei 11.340/2006 – a Lei Maria da Penha - no Capítulo: "Das medidas integradas de prevenção", específica no VIII parágrafo a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, e no parágrafo IX, traz destacadamente nos currículos escolares de todos os níveis de ensino para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Em parceria com o CRAM, a Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras irá proporcionar uma educação não sexista de equidade de gênero, possibilitando o empoderamento da mulher pelo viés da apreensão da informação, da desconstrução de valores arraigados numa visão de mundo machista e patriarcalista, orientando, assim, para a auto-estima, autonomia e, acima de tudo, o amor e respeito pelo próximo.

OBJETIVO GERAL :

Promover uma educação que desconstrua a mentalidade sexista e patriarcal, através das rodas de conversas com toda a comunidade escolar, conduzindo a uma cultura da paz, alicerçada pela Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

OBJETIVOS :

* Propiciar através do conhecimento da literatura específica dos Direitos da Mulher, desenvolvidas através de ações pedagógicas direcionadas e contínuas, na perspectiva da conscientização de construirmos uma mentalidade educacional não sexista.

* Suscitar na comunidade escolar uma internalização da responsabilização do Estado mas também de cada um em fortalecer a rede de atendimento à mulher em situação de violência.

* Criar mecanismos contínuos de vínculos e experiências pedagógicas, associadas a temática do enfrentamento e combate à violência contra as mulheres.

PÚBLICO ALVO: Comunidade Escolar do sistema Municipal de Cajazeiras – PB (gestores, coordenadores e supervisores pedagógicos, professores, alunos, funcionários e pais dos alunos)

PRIMEIRA ETAPA:

PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÒGICO a SER TRABALHADO NO PROJETO

Período : maio

SEGUNDA ETAPA :

RODA DE CONVERSA

Período : maio a Dezembro

Calendarização das escolas municipais, de acordo com a agenda do CRAM e da escola

METODOLOGIA

- 1º momento: Exposição oral - 30 minutos.
  Temáticas a serem abordadas: Violência Doméstica e Familiar , Lei Maria da Penha, Lei de tipificação do Homicídio, avanços e conquistas dos Direitos da Mulher, Educação não sexista.

Expositores: representantes do CRAM, estagiários e professores da FAFIC, FSM e da própria escola.

- 2º momento: Debate com todos os participantes, tirando dúvidas e ouvindo depoimentos – 30 minutos.

- 3º momento: os retalhos de várias cores e estampas serão expostos no chão para que os participantes, por livre e espontânea vontade, selecionem um que lhes represente de maneira simbólica. Ao selecionar um retalho, irá expor o que ele representa para ela naquele momento, daí se começará a construir a colcha de retalhos, colocando-as em velco - 30 minutos.

- 4º momento: terminada a roda de conversa, os participantes irão nominar a colcha de retalhos que construíram.- 10 minutos

- 5º momento: Avaliação do trabalho - 15 minutos.

OBS: Caso, não seja possível a colcha de retalhos, poderá ser utilizado figuras de revista colada em cartolina ou papel 40, como forma de expressão plástica.

RECURSOS MATERIAIS:

- Velco,
- cartolina,
- papel 40,
- caneta pincel
- tesoura,
- cola,
- lápis comum,
- Retalhos de tecidos
- Computador,
- Microfone,
- Data show,
- Som.

CALENDÁRIO DAS ATIVIDADES

O calendário será feita de acordo com o planejamento pedagógico da Escola Piloto do Sistema Municipal de Educação de Cajazeiras/PB

TERCEIRA ETAPA:

GINCANA ESCOLAR
CRAM – TODOS JUNTOS CONTRA A VIOLÊNCIA

A Gincana acontecerá apenas com uma escola piloto, a ser definida de acordo com o nosso referencial de dados estatísticos de localidade mais vulnerável da cidade de Cajazeiras. Será uma culminância das rodas de conversas.
Período : Novembro

Regulamento Geral

1. Disposições Gerais

1.1. Este Regulamento dispõe sobre a organização da I Gincana do Centro de Referência no Atendimento à Mulher - CRAM, realizada pela Comissão organizadora do evento.

1.2. Todos os participantes da competição estarão sujeitos às condições deste documento. Não será aceito o descumprimento do mesmo.

1.3. É de responsabilidade do líder de cada equipe a divulgação das regras junto aos integrantes de seu grupo.

2. Objetivos da Gincana

2.1. A gincana procura atender aos seguintes objetivos:

2.2. Objetivo Geral:

* Desenvolver na comunidade escolar ações educativas de prevenção e intervenção na maneira de pensar e agir em defesa da vida e dos direitos humanos, principalmente no tocante à violência contra as mulheres.Provocando através das rodas de conversas e da Gincana uma internalização e dissiminação dos serviços da rede de atendimento à mulher em situação de violência.

2.3. Objetivos Específicos:

* Promover o conhecimento acerca da violação dos direitos humanos, no contexto da violência doméstica e familiar, através do viés do lúdico

* Suscitar na comunidade escolar uma tomada de consciência no tocante a uma educação não sexista, discriminatória e nem tampouco violenta nas relações afetivas com relação a mulher

3. Participação

3.1. Poderão participar da competição os alunos do _____ ao _____.

3.2. Cada equipe terá direito a apenas _____ participantes na Gincana, independente do número de integrantes.

3.3 - Os membros das equipes deverão utilizar um crachá de identificação.

3.4- As atividades propostas terão um tempo determinado para serem resolvidas. Esse tempo será divulgado no momento em que a atividade for iniciada. Se a resposta de uma atividade não for enviada dentro do intervalo de tempo estipulado, não será considerada.

3.5- Não serão permitidas discussões que perturbem a ordem e a segurança dos envolvidos no evento. O não cumprimento resultará na suspensão e/ou eliminação da equipe.

4. **Penalidades**

4.1 - As equipes perderão 100 pontos nos seguintes casos:

- ✓ Atrapalhar os participantes concorrentes.
- ✓ Ultrapassar em 3 (três) minutos o tempo previsto para o cumprimento da tarefa.
- ✓ A desclassificação sumária ocorrerá em caso de dano_____

5. Casos Omissos

5.1. A comissão julgadora decidirá os casos omissos por este Regimento.

6. Gincana

6.1. A gincana abrange três etapas:

6.1.2. **1ª Etapa**: A primeira etapa da gincana é eliminatória e será realizada no dia __de __de 2015, das __h às __h. Nesta etapa, todas as questões têm o mesmo valor de pontos.

- ✓ I- Tarefa: Cada equipe terá que responder a 20 (vinte) questões sobre a temática_____
- ✓ II- Tarefa: O líder de cada equipe deverá construir um quebra-cabeça que esteja dentro do tema sorteado.

6.1.2.1- **Pontuação**:

- ✓ I-50 pontos
- ✓ II-100 pontos

6.2- **2ª Etapa**: A segunda etapa será realizada no dia x de x de 2015, poderão participar apenas as equipes que acertarem, no mínimo, 10 (dez) das 20 (vinte) questões propostas na 1ª etapa.

I - Tarefa:

II - Tarefa:

6.2.1- **Pontuação**:

- ✓ I-50 pontos
- ✓ II-100 pontos

7.3ª Etapa:

- ✓ I-Tarefa:
- ✓ II-Tarefa:

6.2.1- **Pontuação**:

- ✓ I-50 pontos
- ✓ II-100 pontos

7. Pontuação

7.1. A pontuação final de cada equipe será a soma dos pontos obtida nas duas etapas.

8. Premiação

8.1. Serão premiados as três melhores equipes participantes da gincana.

8.2. Para efeito de premiação, será considerada a pontuação final de cada equipe participante.

8.3. Para efeito de desempate, será levado em conta o total de acertos na 1ª etapa. A equipe que tiver acertado uma quantidade maior de questões terá vantagem.

8.4. Se necessário, para efeito de desempate, será levado em conta o tempo total que a equipe levou para terminar suas atividades equipe que tiver completado a competição em um tempo menor terá vantagem.

9. Premiação:

10. Disposições Finais

10.1. O resultado final da gincana será divulgado no dia _____ de _____de 2015.

Lembrem-se de que o importante é participar... Divirtam-se participando da Gincana!

REFERÊNCIAS :

Plano Nacional de Políticas Públicas – Biênio de 2013-2015

Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha

Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

Convenções Internacionais

Diretrizes Nacionais para Abrigamento às Mulheres em Situação de Risco e Violência"

Diretrizes para o Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta.

Fóruns Estaduais de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta.

Lêide Gomes Pereira _____
Coordenadora do CRAM

ANEXO M – Termo de Anuência da Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras-PB para o desenvolvimento da pesquisa

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
RUA: JOÃO MENDONÇA, S/N, CENTRO. CEP: 58900-000
Fone: (083) 3531-4419 Email: edusecretariacajazeiras@gmail.com

TERMO DE ANUÊNCIA

Concedemos a anuência para o desenvolvimento, nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras – PB, do Projeto de Pesquisa de Mestrado "**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O DEBATE DE GÊNERO NO SISTEMA PÚBLICO BÁSICO DE CAJAZEIRAS – PB: um estudo sobre a (in) efetividade das Políticas Públicas Municipais em Educação**", do Mestrando Victor de Saulo Dantas Torres sob a orientação da Profa. Doutora Adelaide Alves Dias do Programa de Pós- Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Cajazeiras, 30 de maio de 2017.

Francisca Alves da Silva

Francisca Alves da Silva
Coordenadora Geral