

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

JOSEMAR MEDEIROS DA SILVA

DA SALA DE ESTAR PARA A SALA DE AULA:
novelas como recurso didático para os estudos de gênero no ensino médio

Recife
2016

JOSEMAR MEDEIROS DA SILVA

DA SALA DE ESTAR PARA A SALA DE AULA:
novelas como recurso didático para os estudos de gênero no ensino médio

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à Fundação Joaquim Nabuco, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Zarias
Co-orientador: Prof. Dr. Robson da Costa de Souza

Recife
2016

S586d

Silva, Josemar Medeiros da

Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para os estudos de gênero no Ensino Médio/Josemar Medeiros da Silva. – Recife: O Autor, 2016.

Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife

1.Educação, Ensino Médio, Gênero. I. Zarias, Alexandre. II. Souza, Robson da Costa de. III. Título

CDU 373.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO


FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCCO

Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional
Rua São Vito, 97 - Campus Anísio Teixeira - Apicimil Recife - PE
Fone: (81) 3873-6726/Fax: (81) 3073-8891 - CNPJ: 08.773.126/0001-96
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

**ATA DA DÉCIMA SEXTA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO Mestrado
PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO,
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCCO, 30 DE NOVEMBRO DE 2016**

Aos trinta do mês de novembro de dois mil e dezesseis, às dez horas, no Auditório da Biblioteca Central Blanche Knopf, na Fundação Joaquim Nabucco, em sessão pública, iniciou-se a defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "Da Sala de Estar para a sala de Aula: novelas como recurso didático para os estudos de gênero no ensino médio", do mestrando **JOSEMAR MEDEIROS DA SILVA**, sob a orientação do Professor Alexandre Zarias. O mestrando cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de MESTRE em CIÊNCIAS SOCIAIS. A Banca Examinadora foi indicada ad referendum pela coordenação do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, em vinte e três de novembro de dois mil e dezesseis, segundo o Processo nº 23101001130/2016-01, em vinte e três de novembro de dois mil e dezesseis sendo composta pelos Professores: Alexandre Zarias (presidente) do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ; Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva (examinadora externa), da Universidade Federal de Pernambuco e Pedro Castelo Branco Silveira (examinador interno), do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ. Após cumpridas as formalidades, o candidato foi convidado a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, o candidato foi arguido pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e, por unanimidade, julgou a dissertação **APROVADA**. E, para constar, laurei a presente Ata que vai por mim assinada, Coordenador do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 30 de novembro de 2016.


Altan Rodrigo Arantes Monteiro
Coordenador do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio
Supl. 10661726

BANCA EXAMINADORA

Prof. Alexandre Zarias: 

Prof. Pedro Castelo Branco: 

Prof. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva: 

Às mulheres que fizeram (fazem) parte da
minha história: minha vizinha Gercina (*in
memorian*), minha mãe Laudice e minha tia
Lindacy.

*Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta*

Milton Nascimento

AGRADECIMENTOS

Sempre a minha mãe, Laudice Maria, por me apoiar e estar ao meu lado em minhas escolhas, por ser um exemplo da capacidade que o ser humano, sobretudo como mulher, lutar em meio a complexas e exaustivas dificuldades diárias. E por seu belo e singelo modo de me amar.

Ao meu professor orientador Alexandre Zarias pela confiança depositada em mim, e por sua forma pedagógica em me tirar da zona de conforto, fazendo com que eu possa enxergar melhor o conceito da palavra possibilidade. Aproveito o ensejo e externo votos de gratidão ao co-orientador Robson da Costa de Souza, que mesmo chegando nos últimos meses da minha saga dissertativa, contribuiu ricamente na finalização deste trabalho de conclusão de curso.

À Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional da Fundação Joaquim Nabuco e à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pela concessão de bolsa de estudo que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Fabiana Lima, que me acolheu como amigo e me ajudou na definição do campo de pesquisa deste trabalho. À professora Patrícia Bandeira de Melo e ao professor Wilson Fusco, pelo estímulo e dedicação de leitura no início da pesquisa bibliográfica. E ainda, às professoras Isolda Belo da Fonte e Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva, pelas contribuições significativas no momento do exame de qualificação.

Gostaria de agradecer aos colegas de pós-graduação pelo convívio agradável ao longo das disciplinas. Agradeço especialmente a Anderson Felipe, que esteve junto comigo nas viagens para congressos.

Ao amigo Mestre e Doutorando em História, Jônatas Xavier de Souza, que me incentivou inicialmente a tentar adentrar neste mundo tão cheio de possibilidades que é o mestrado.

Agradeço também as professoras que me receberam com atenção e apreço nas escolas em que me propus aplicar e avaliar a sequência didática objeto desta dissertação: Judimar Teixeira, da EREM Padre Osmar Novaes; Carla Araújo, da EREM Professor Cândido Duarte e Laura, da EREM Porto Digital.

A meus familiares, amigos e amigas que acreditaram em mim e incentivavam através de demonstração de carinho, orgulho e atenção. Nos momentos de descontração, perguntavam

como estava minha pesquisa, demonstrando interesse no assunto com indagações e elogios. Expresso minha gratidão especial a Roberta Kelly, colega de trabalho que se tornou amiga e confidente, que me ajudou na tradução do resumo deste trabalho.

A minha tia Lindacy Medeiros, que me deu amor e cuidou de mim, junto com minha mãe. Obrigado tia Linda por congratular comigo as minhas conquistas, que se tornam nossa conquista.

A minha avó Gercina Ferreira Medeiros (*in memoriam*) que do seu jeito peculiar, nos seus últimos momentos, demonstrou orgulho em ter seu neto explorando o mundo do saber.

E por último, mas não menos importante, a Deus, o Criador. Que toda honra e glória seja dedicada a Ele, porque dEle, e para Ele são todas as coisas.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma análise da execução de uma sequência didática com conteúdo voltado aos estudos de gênero no ensino médio. Trabalhou-se com trechos de novelas com o objetivo de proporcionar um espaço no qual possam ser discutidas as experiências vivenciadas pelo corpo discente e docente em seu cotidiano com temáticas que têm, por base, os conceitos a respeito das questões de gênero, especificamente, na perspectiva da autonomia feminina nos campos político, econômico e físico. Optou-se em delimitar esta avaliação num projeto de intervenção em escolas de Pernambuco que possuam em sua prática pedagógica a vivência e constituição de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher. Metodologicamente, adotou-se a pesquisa qualitativa, tendo como ferramentas de obtenção de dados a entrevista semi-estruturada. Esta experiência didática justifica-se pela importância de trabalhar temáticas de gênero como instrumentos de reflexão em torno das relações sociais, utilizando a sala de aula como espaço de discussões e lutas por direitos como uma das formas de exercício da cidadania. Os resultados apontam que as discussões acerca das relações de gênero são vistas por alunas e alunos do ensino médio como caminhos para pleitear uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, é perceptível a necessidade da formação, disponibilidade e interesse de professoras e professores e o apoio da escola para um trabalho voltado para a temática.

Palavras-chave: Ensino Médio. Gênero. Novela. Sociologia.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of the execution of a didactic sequence with content focused on gender studies in high school. We worked with excerpts from novels with the aim of providing a space in which the experienced by the student body and teacher in their daily routine can be discussed with themes that are based on the concepts regarding gender issues, specifically in the female autonomy perspective, in the political, economic and physical fields. It was decided to delimit this evaluation of a project of intervention in schools of Pernambuco that have in their pedagogical practice the experience and constitution of Centers of Studies of Gender and Confrontation of Violence Against Women. Methodologically, we adopted the qualitative research, having as data collection tools semi-structured interviews and participant observation. It is justified by the importance of studying gender in height schools, since gender is one of the most common ways of naturalizing inequality. Thus, this study emerges as a tool for reflection on gender relations, using the classroom as a space for discussions and struggles for rights as one of the ways of exercising citizenship. The results show that the student's discussions about gender relations in the classroom are ways to plead for a more just and egalitarian society. However, is perceptible the need for the training, availability and interest of the teachers and the support of the school for a work focused on the theme of gender.

Keywords: Heigh School. Gender. Soap opera. Sociology.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O QUE É A PESQUISA?	15
3. ESTUDOS DE GÊNERO	21
3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO	28
3.2 A QUESTÃO DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	31
4 DA TELEDRAMATURGIA PARA A SOCIOLOGIA: NOVELAS COMO RECURSO DIDÁTICO	37
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO A NOVELA COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO	42
4.2 AUTONOMIA FÍSICA	44
4.3 AUTONOMIA ECONÔMICA	48
4.4 AUTONOMIA POLÍTICA	52
5 DA TEORIA À PRÁTICA: A PESQUISA DE CAMPO	57
5.1 METODOLOGIA ADOTADA PARA A PESQUISA DE CAMPO	57
5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA	59
5.3 CONTEXTUALIZANDO A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	63
5.3.1 – A PESQUISA DE CAMPO NA EREM PADRE OSMAR NOVAES	63
5.3.2 – OS QUESTIONÁRIOS DA EREM PADRE OSMAR NOVAES	67
5.3.3 – A PESQUISA DE CAMPO NA EREM PROFESSOR CÂNDIDO DUARTE	72
5.3.4 – OS QUESTIONÁRIOS DA EREM PROFESSOR CÂNDIDO DUARTE	79
5.3.5 – A PESQUISA DE CAMPO NA EREM PORTO DIGITAL	85
5.3.6 – OS QUESTIONÁRIOS DA EREM PORTO DIGITAL	88
5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	97
ANEXOS	113
APÊNDICE	127

1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a escolha do tema gênero para a redação desta dissertação ficaram mais claras algumas questões desse campo de estudos no que diz respeito a minha trajetória afetiva, educacional e profissional como aluno e também como professor do ensino médio.

Os livros didáticos que me educaram, na década de 1980, apresentavam um modelo de família nuclear, com pai, mãe e filhos, que não me representava, da mesma forma que a ideia do pai provedor não fazia parte da minha vivência familiar. Minha experiência de vida era diferente do modelo familiar considerado natural nos materiais educacionais.

Meu crescimento partiu de um lar composto por mãe, tia e irmãos: um mais velho e outro mais novo. Minha mãe era a provedora e minha tia cuidava de mim e dos meus irmãos. Assim, o meu amor, admiração, proteção e respeito era partilhado entre as duas pessoas adultas presentes em minha casa, ou seja, duas mulheres.

Apesar de ter contato com o meu pai, geralmente nos finais de semana, não o via como meu protetor. Essa função era ocupada por minha mãe. Tinha-o como mais um parente, assim como temos tios, primos e avôs.

O valor culturalmente imposto ao papel do pai estabelecido pela sociedade não se enquadrava a minha realidade. Mesmo não entendendo o que fazia com que eu pensasse assim, não me sentia menos protegido em ter minha mãe assumindo um papel que a sociedade impunha ser do homem, do pai.

Outro ponto que recorro e que envolveu meu ambiente escolar eram as chamadas reuniões de “pais e mestres”. Para uma criança de até oito anos de idade, não é clara a ideia do que seja mestre. Mas, para mim, na época, a ideia de reunião de “pais” seria uma reunião apenas com os pais, os homens, e não seria necessária a participação da minha mãe.

E ainda tinha outra situação no meio familiar que ia de encontro aos ditames normativos da sociedade que atribuía o poder à figura paterna e que considero contribuinte para a formação da minha identidade social. Nos finais de semana ou em datas comemorativas convidativas para serem comemoradas com os familiares, tais como os feriados dos meses de dezembro, Dia das Mães, Dias dos Pais ou aniversário de algum parente, minha mãe nos levava para casa de nossa avó. Assim ela dizia: “amanhã vamos para casa de mãe”.

Mesmo minha avó vivendo com meu avô, eu tinha em mente que a casa era dela. E o temperamento natural de minha avó, apesar de fisicamente ser pequena e magrinha, fazia com

que ela crescesse aos nossos olhos, pois ela possuía uma autoridade que fazia com que todos e todas (filhos e filhas, netos e netas) temessem contrariá-la. Até mesmo o meu avô, quando estávamos (eu, irmãos, primos e primas) fazendo algo que poderia ter a reprovação dela, dizia: *“se avó de vocês vê isso, vai dar certinho”*! Assim, vendo um casal vivendo na mesma casa, eu ainda enxergava uma mulher com autoridade. Em contrapartida, via nas telenovelas, ouvia nas conversas do cotidiano e nos discursos da escola e professados na igreja que essa função era atribuída ao homem da casa.

Foi nesse contexto que percebi, hoje como professor do ensino médio, a reprodução de tudo que vivi como aluno. A distinção de papéis sociais presentes, tanto nos professores e nas professoras, como nos estudantes e nas estudantes. A autoridade de convocar o pai para expor o aluno que está dando problema na escola. A conviência de o aluno ser mais popular e a pressão da aluna ser mais contida. E, ainda, a negação em perceber a pluralidade de gênero.

Essas inquietudes, essa busca de incluir meu modelo de família, de ter sido e está sendo provido e protegido por mulheres, esse estranhamento de atribuir ao homem o poder de comando, faz-me acreditar que, inconsciente e ao mesmo tempo conscientemente, levou-me a desenvolver este trabalho com práticas educativas em torno da temática de gênero.

Senti-me no dever, na função de professor, dar luz à temática de gênero por ainda perceber nos discursos, tanto de colegas de trabalho, quanto pelos alunos e alunas, uma visão da permanência do modelo de família nuclear, na qual ainda são vistas como diferentes as pessoas que não se enquadram no modelo de família padrão.

O tratamento diferenciado dado ao aluno e à aluna, a dificuldade dada aos cálculos das disciplinas de exatas, visto como obstáculos para as alunas e o tabu dos alunos não se identificarem com as disciplinas da área de humanas são resquícios das questões de gênero que permanecem presentes nos corredores da escola e nas salas de aula.

A sequência didática aplicada ao longo da pesquisa contribuiu na perspectiva de explorar os estudos de gênero a partir de algumas práticas escolares, utilizando como recurso a atividade pedagógica a partir das situações de vida retratadas nas telenovelas, permitindo uma reflexão em torno das questões de gênero.

A execução desta proposta iniciou-se no mês de agosto de 2014, envolvendo, principalmente, encontros presenciais com o orientador; levantamento bibliográfico e pesquisas de materiais audiovisuais, especificamente, as telenovelas.

Com relação ao aspecto metodológico, optou-se relacionar reflexões de cunho teórico a partir de uma bibliografia especializada em estudo de gênero, Sociologia e métodos de utilização de recursos audiovisuais para a construção do objeto de pesquisa, visando

desenvolver uma sequência didática a ser trabalhada nas escolas que possuam Núcleos de Estudos de gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher em três Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) da região metropolitana de Recife, capital de Pernambuco.

Os núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher foram criados pela Secretaria da Mulher de Pernambuco, em 2010, com objetivo de desenvolver e capacitar agentes multiplicadores em torno da temática de gênero. Os núcleos são espaços de desenvolvimento de propostas e conteúdos pedagógicos em que os estudos de gênero são o enfoque, contribuindo para a redução das desigualdades sociais que existem entre homens e mulheres nas mais diversas esferas.

O segundo capítulo descreve a estrutura deste trabalho de conclusão de curso. Intitulado “O que é a pesquisa?”, apresenta seu desenvolvimento, a escolha do tema e a organização da sequência didática, justificando o motivo de utilizar as aulas do ensino médio como espaço privilegiado de produção do conhecimento. Ainda traz as fontes teóricas que contribuíram para a composição da pesquisa.

O terceiro capítulo “Estudos de Gênero” discorre sobre a base teórica escolhida para a composição deste trabalho de conclusão de curso, da qual se destacam Joan Scott (1995), que atribui ao conceito de gênero a condição de categoria analítica e, também, o estudo desenvolvido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que aponta a autonomia física, econômica e social da mulher para a conquista de uma equidade de gênero. Assim, é possível fazer um recorte sobre gênero em duas perspectivas, uma teórica e outra instrumental, respectivamente, permitindo instrumentalizar as questões levantadas por Scott a partir dos dados apresentados pelo estudo da CEPAL.

Ainda, no mesmo capítulo, há uma abordagem sobre a escola como espaço para as questões de gênero, destacando-se a importância de discutir essa temática dentro do âmbito escolar. Para tanto, o texto dialoga com as ideias de Guacira Louro (2010) cujos escritos buscam apresentar a necessidade e a importância da inserção dos estudos de gênero dentro do âmbito escolar, tornando-se imprescindíveis para essa pesquisa. Encerrando esse capítulo, são verificados documentos oficiais a fim de observar como as políticas públicas tratam as questões de gênero, especificamente, as políticas públicas educacionais, e de como pode ser trabalhado, no ensino médio, os conteúdos pertinentes às relações de gênero, tomando como referencial teórico os documentos oficiais.

O quarto capítulo faz uma recontextualização da teledramaturgia para a sociologia: novelas como recurso didático apresentando uma sequência didática em que se utiliza a

telenovela como recurso metodológico para os estudos de gênero com enfoque na autonomia física, autonomia econômica e autonomia política, de modo a instituir o gênero como categoria útil relacionando-os aos símbolos, aos conceitos normativos, à noção do político e à identidade subjetiva; distinções essas desenvolvidas por Scott (1995). Para isso, apresenta uma breve descrição do surgimento da telenovela no Brasil, buscando não se esgotar em dados históricos, mas apenas situar o leitor e a leitora em relação à justificativa da escolha da telenovela como instrumento didático.

E por último, o quinto capítulo apresenta os resultados da aplicação e da avaliação da sequência didática desenvolvida nas três escolas de ensino médio visitadas. Em primeiro lugar, contextualiza-se o espaço escolar de cada uma delas para que, em seguida, sejam analisados os resultados desta experiência a partir da perspectiva de alunas e alunos participantes da atividade proposta.

2. O QUE É A PESQUISA?

Este trabalho de conclusão de curso “Da sala de estar para sala de aula: *novelas como recurso didático para os estudos de gênero nas aulas do ensino médio*” compreende uma pesquisa composta pela proposição e análise de uma sequência didática que adota uma perspectiva sociológica contribuindo para os estudos de gênero.

Para a definição da sequência didática buscou-se apoio em Zabala, que a define como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se explorar os conteúdos e recursos didático-pedagógicos tendo como enfoque o estudo das relações de gênero, Para tanto, tomou-se como base as ações da Secretaria da Mulher de Pernambuco (SecMulher), em parceria com a Secretaria da Educação (Seduc), a partir da experiência dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher presentes nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs)¹.

O Estado de Pernambuco destaca-se nacionalmente por promover a aliança entre a Seduc e a SecMulher, e a relevância deste estudo encontra-se no propósito que envolve esta parceria. A SecMulher, ao criar os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher nas EREMs, buscou tratar das questões de gênero de modo a atingir as relações sociais futuras, atuando no enfrentamento a qualquer tipo de preconceito e a favor de uma sociedade estruturalmente mais justa "livre da opressão e exploração de gênero, raça, etnia, classe social e orientação sexual". (PERNAMBUCO, 2008, p. 07).

Assim, a SecMulher compromete-se a atuar na sociedade na perspectiva “de inclusão social, de humanização das relações de poder e de empoderamento socioeconômico das mulheres, expandindo a sua interação com outras áreas do governo.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 07). Interação esta identificada, por exemplo, com a Seduc na implementação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher.

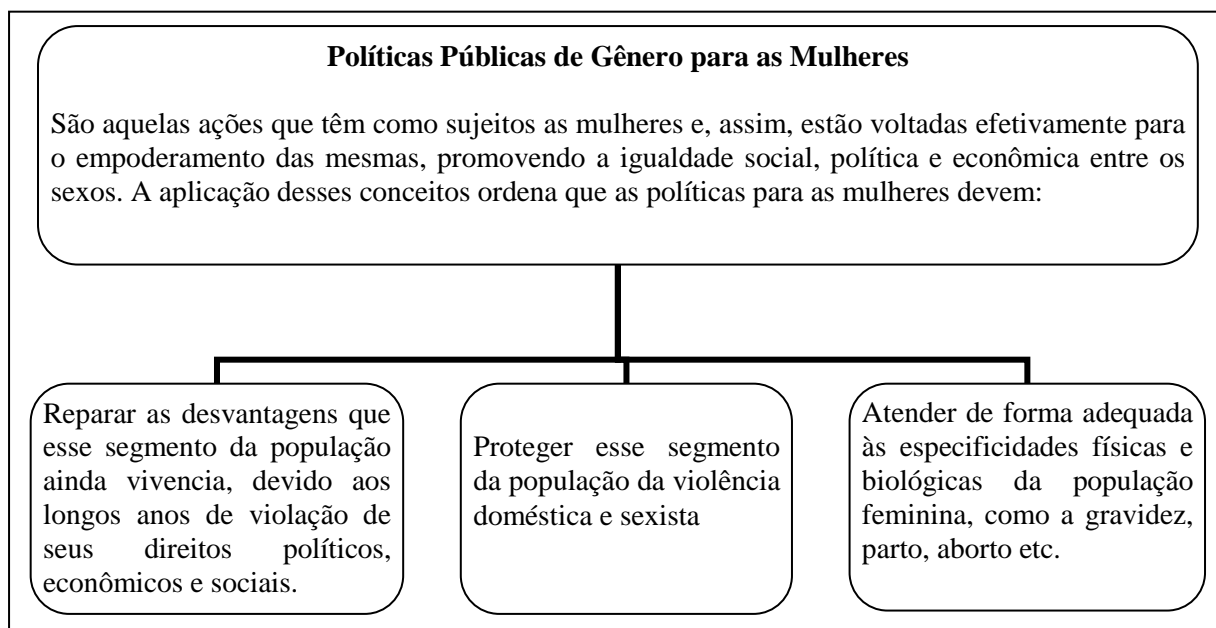
A SecMulher, para desenvolver o trabalho com os Núcleos, toma por base conceitual a definição das políticas de gênero em busca da autonomia e justiça, dentre outros fatores, garantir os direitos humanos, sociais, políticos e econômicos das mulheres (PERNAMBUCO,

¹ Os EREMs são escolas que funcionam em tempo integral ou semi-integral com horários ampliados, 45h ou 35h, respectivamente, e organizados de modo a favorecer as experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes a partir de um planejamento estratégico embasado na Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em 10 de junho de 2016.

2008). Utilizando como referência esse foco, optou-se em incluir na construção deste trabalho o levantamento desenvolvido pela CEPAL, pois este ajuda a operacionalizar certas categorias, as quais podem contribuir na compreensão do escopo das ações da secretaria em diferentes áreas de ação.

A seguir, apresento um quadro que sintetiza as políticas de gênero para as mulheres promovidos pela SecMulher:

Quadro 1 – Políticas Públicas de Gênero da SecMulher



Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2016. Tomou-se como base o Anuário da Secretaria da Mulher de Pernambuco do ano de 2010.

A criação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher visou ações de formação e pesquisa em gênero e educação. O envolvimento da comunidade escolar estadual (professores e professoras, gestores e gestoras, a área de apoio, junto com os estudantes e as estudantes) foi imprescindível para a execução de ações educativas voltadas para uma tomada de consciência e valorização da mulher (PERNAMBUCO, 2010).

Conforme Rômulo Guedes Silva (2015b), a implementação destes Núcleos de Estudos de Gênero revela Pernambuco como um estado inovador “nas ações e articulações que favorecem a reflexão do jovem estudante sobre as desigualdades de gênero e a violência contra mulher” (SILVA, 2015b, p. 68).

Destaca ainda que,

a pertinência e a função estratégica dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra as Mulheres reside exatamente em relacionar um contexto geral de discriminação e violência contra a mulher com as políticas públicas de educação. (SILVA, 2015b, p. 37)

É nessa perspectiva e função estratégica que está a relevância deste trabalho, pelo fato de a escola não ser apenas um espaço de reprodução das práticas sociais, mas também ser um espaço de aprendizado e de construção social do indivíduo. A partir dela, é preciso pensar em uma transformação histórica, social, cultural e política da qual os jovens são protagonistas. As estratégias obtidas por meio da parceria entre a escola e a SecMulher proporcionam um trabalho mais bem estruturado e contínuo, ampliando o poder de repercussão dessas ações na comunidade escolar (SILVA, 2015b).

Para tanto, são necessárias novas formas de análise de como são atribuídos certos papéis a mulheres e homens a fim de que, mediante esta distinção, não sejam reproduzidas as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Para adentrar nesse campo de pesquisa utilizou-se como material de apoio as telenovelas. Por meio da seleção de determinadas cenas, foram exploradas com estudantes do ensino médio as formas mais comuns de desigualdade e preconceito de gênero. Essa opção decorre do fato de a telenovela ser um canal de mediação entre as experiências individuais e coletivas do presente e do passado, e também por fazer parte da cultura da maioria da juventude brasileira.

A opção em trabalhar com novelas como recurso didático deu-se em concordância com as ideias de Fischer ao relatar que,

quando assistimos à TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos, justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou a rejeitar ou simplesmente a apreciar (FISCHER, 2003, p.12).

Assim, acredita-se que esse olhar para a novela, reportado para a criticidade e embasado por um conhecimento científico, é uma ferramenta em favor de uma educação voltada à autonomia do estudante e da estudante, pois “a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes” (CARRARA; HEILBORN, 2009, p. 59).

A autora Rosa Maria Bueno Fischer (2007) considera urgente “incluir os materiais midiáticos, e suas relações com o social e o cultural, nos debates sobre didática e práticas de ensino” (FISCHER, 2007, p. 292). Entendendo como fundamental para o processo de

aprendizagem relacionar os materiais midiáticos com a proposta pedagógica, este trabalho opta em utilizar a telenovela para auxiliar nos debates na sala de aula em torno dos estudos de gênero.

Fischer (2007) relata que, ao estudar os recursos midiáticos, que ela chama de “dispositivo pedagógico de mídia”, se está lidando com objetos, com tecnologias e, ainda, com saberes históricos envolvidos em relações de poder e carregados de subjetividades (FISCHER, 2007, p. 294). Para ela, a utilização das imagens refletidas na TV, dentro da sala de aula, no contexto atual, é indispensável. “Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, planeja, produz e veicula (...), novelas, (...), assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê” (FISCHER, 2007, p. 296).

Assim, com vistas a conjugar tecnologia, ensino e recurso midiático com e como recurso didático, optou-se como marco teórico dialogar com Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (2010) e Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2011).

Além disso, realizaram-se estudos no campo da metodologia da pesquisa, a fim de definir o melhor recurso para a pesquisa de campo. Para tanto, foram utilizados os estudos dos autores e das autoras seguintes: Uwe Flick (2013); Arilda Godoy (1995) e Martin W. Bauer e George Gaskell (2002).

Com o intuito de apreender a utilização de cenas de telenovelas como experiências didáticas em sala de aula, este estudo opta por relacioná-las com as reflexões em torno do ensino de Sociologia. Para tanto, utilizou-se como referências: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEMs, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006), especificamente as Ciências Humanas e suas tecnologias, limitando-se ao componente de Sociologia e, ainda, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, especificamente, os Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia (2013), dos quais se limitou a análise ao campo específico da Sociologia.

A proposta deste estudo é partir de uma perspectiva sociológica de modo a alcançar os demais componentes curriculares das três séries do ensino médio a partir da utilização de temas transversais, tornando-se viável trabalhar com os Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher presentes nas escolas selecionadas, haja vista que as três séries do ensino médio estão contempladas nestes Núcleos.

A relevância em trazer os estudos de gênero para a disciplina de Sociologia deve-se às expectativas de aprendizagem (EA) presentes nos Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia (2013)², pois é identificado como EA, neste campo, o desenvolvimento de atitude crítico-reflexiva, possibilitando ao aluno e à aluna analisar criticamente o processo de naturalização e o estranhamento da realidade da sociedade, percebendo-se como agentes sociais e dinamizadores dos processos sociais, ou seja, como responsáveis e incentivadores pelos desdobramentos ocorrentes na sociedade. Assim como compreender os processos de interação social, sobretudo, nas relações de gênero e sua relação com outras categorias, como as de classe e raça, por exemplo, de modo que possibilite identificar seus impactos políticos, econômicos e sociais, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão (2013).

Acredita-se que este estudo irá, em primeiro lugar, colaborar com a promoção de políticas públicas que vem sendo realizada pela SecMulher em parceria com a Seduc, com a participação de outras instituições de ensino e pesquisa sediadas no estado. Em segundo lugar, espera-se cooperar, de acordo com o conjunto legal que rege a educação básica no país, com o ensino na preparação de jovens a partir do conhecimento investigativo e crítico próprio da Sociologia, de modo que possam reproduzi-los.

Desse modo, almeja-se contribuir nas abordagens às questões de gênero na escola, tomando-se como referência os conteúdos e recursos didático-pedagógicos pertinentes às aulas de Sociologia do Ensino Médio. O foco são as desigualdades de gênero, retratadas em cenas de telenovelas, sistematizadas como recurso-didático de ensino concernente ao estudo das relações de gênero. Assim, pleiteiou-se buscar respostas para as indagações a seguir:

- Como aulas de Sociologia no ensino médio podem contribuir para o estudo das relações de gênero?
- É possível utilizar a telenovela como recurso metodológico no estudo sobre as questões de gênero?
- Os estudantes e as estudantes conseguem fazer ligações entre o conteúdo estudado com a telenovela?

Considera-se importante estimular os jovens do ensino médio a perceber as singularidades da sociedade na qual estão inseridos e compreender, por meio da telenovela, as singularidades que envolvem as relações sociais, em específico as que envolvem questões de gênero e suas desigualdades. A proposta de refletir o estudo de gênero a partir de trechos de

² No anexo encontra-se o quadro com as expectativas de aprendizagem (EA) dos conteúdos da disciplina de Sociologia pertinentes ao primeiro bimestre.

telenovelas e a opção por trabalhar com novelas brasileiras deu-se pela riqueza de produção que o país apresenta e, ainda, por sua ampla disseminação em todas as classes sociais.

Metodologicamente, foi adotada a pesquisa qualitativa, especificamente, a utilização de questionário semiestruturado aplicado em dois momentos: um antes da apresentação da sequência didática e outro após. E ainda, utilizou-se gravador para registrar os áudios nos encontros.

3 ESTUDOS DE GÊNERO

A principal referência teórica para definição de gênero, no desenvolvimento deste estudo, foi Joan Scott (1995), que apresenta o conceito como categoria útil de análise. Ainda, optou-se em utilizar, também, o Guia de Produção de Estatísticas de Gênero desenvolvido pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL, 2007), que agrupa em certas categorias os diferentes tipos de desigualdades existentes entre homens e mulheres.

Segundo Joan Scott (1995), o gênero, desde sua origem, é um conceito político que diz respeito às relações de poder e que tanto sexo e gênero são conceitos históricos, portanto, mutáveis no tempo e no espaço.

Scott define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e [...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Para tanto, é indispensável confrontar a ideia da supremacia masculina sobre a feminina buscando respostas de como o gênero funciona no contexto atual. Assim, Scott considera o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais.

Desse modo, assumindo uma posição de análise da construção e consolidação de poder e atribuindo ao gênero a função de categoria analítica, Scott afirma que:

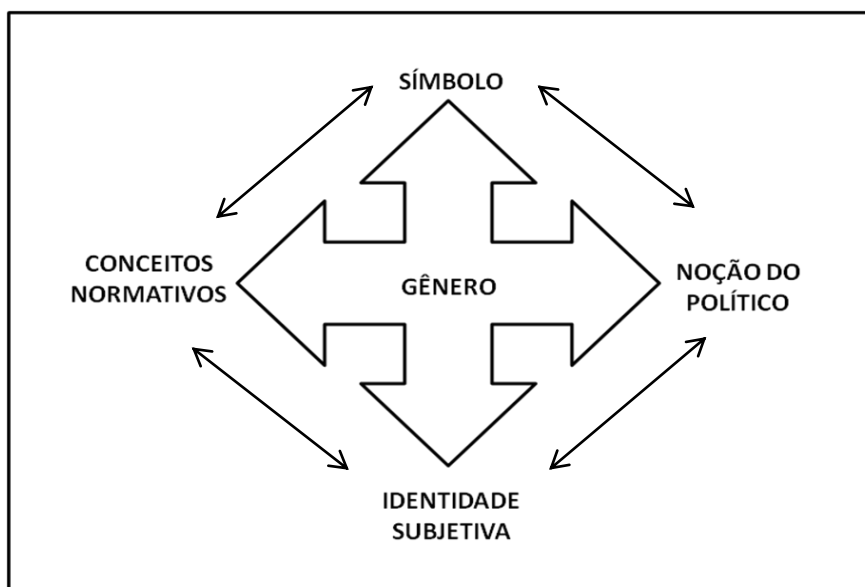
O gênero se torna (...) uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.07).

A autora ainda diz que:

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo (...) determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (Scott, 1994, p. 13)

Assim, para compreender esses construtos sociais que atribuem significados para as diferenças de um corpo sexuado, Joan Scott relaciona o gênero a quatro elementos: aos símbolos, aos conceitos normativos, à noção do político e à identidade subjetiva.

Imagem 1 – Quatro Elementos Relacionados ao Gênero



Fonte: Desenvolvido pelo autor, a partir do estudo de SCOTT (1995), 2015.

Os símbolos referem-se às atribuições culturais em que a mulher é comparada a uma imagem e semelhança do modelo de outra mulher; Maria, a santa, por exemplo. A expressão normativa de gênero, em que é interpretada toda a carga simbólica que esta imagem carrega, limitando as possibilidades que as “mulheres³” possuem, diz respeito à pureza, castidade, virgindade, etc. Esta expressão normativa diz respeito às regras imputadas às mulheres para que apresentem ou representem certas características, ou seja, daquilo que é certo ou errado seguir.

No entanto, é preciso levar em consideração a noção do político, outro elemento relacionado ao gênero, para que as mulheres percebam as atribuições dos papéis sociais tradicionalmente imputados a elas, possibilitando interpretar o poder que as instituições têm sobre os sujeitos sociais (individuais e coletivos), para que, assim, conquistem os espaços que lhes foram negados ao longo da história.

Para completar os quatro elementos relacionados ao gênero, há a identidade subjetiva, campo das afetividades individuais no qual se expressam as imposições simbólicas, políticas e normativas relacionadas com os papéis de homens e mulheres construídos socialmente.

Para a construção da sequência didática, gênero e suas expressões foram associados aos indicadores de desigualdade apresentados pela Comissão Econômica para a América

³ Como não existe uma essência de ‘mulher’, optou-se pela utilização sistemática da expressão na forma como aparece nesta dissertação – propositalmente entre aspas.

Latina e o Caribe (CEPAL)⁴, “como o uso do tempo e o trabalho não remunerado, a violência contra a mulher e sua participação política” (CEPAL, 2010, p. 8), que contribuem para operacionalizar as dimensões de gênero apresentadas por Scott. Com isso, pretendeu-se compreender as dimensões sociais que expressam as desigualdades de gênero, objetivando a promoção da equidade de gênero e a autonomia da mulher. Para a CEPAL, a disparidade política e cultural ocorrente nas relações de gênero dificulta a criação e execução de leis que promovam a inserção da mulher no campo econômico e político (CEPAL, 2011, p. 06). Parte-se do pressuposto que a superação desse obstáculo dá-se com a oferta de educação de modo igualitário, com emprego remunerado e com participação política, dentre outros fatores.

O estudo desenvolvido pela CEPAL tem como objetivo alcançar a igualdade de gênero e eliminar a discriminação contra mulheres e meninas em todo o mundo. Trata-se de um roteiro para o avanço da igualdade e do empoderamento das mulheres nos países. No entanto, a CEPAL admite que os dados levantados ainda são insuficientes “para gerar informação em áreas chave como a participação das mulheres em todos os níveis do processo de tomada de decisões, a pobreza e o gênero, o trabalho feminino remunerado e não remunerado, o uso do tempo e a violência de gênero” (CEPAL, 2010, p. 07).

O levantamento estatístico desenvolvido pela CEPAL contribui para uma análise mais rigorosa da realidade social pertinente aos estudos de gênero. Nele são identificadas as mudanças significativas na instituição familiar no que tange ao papel da mulher que, aos poucos, está superando sua situação de subordinação. Entre essas mudanças revela-se a opção do segundo casamento com filhos de casamentos anteriores (MILOSAVLJEVIC, 2007, p. 25). Nessa perspectiva, é possível vislumbrar mudanças futuras nas relações de poder, partindo do pressuposto que as relações são plurais e dinâmicas. É certo que ainda apresenta diferença nas posições do homem e da mulher, mas essa dinamicidade percebida favorece a igualdade de gênero.

A CEPAL considera que a educação é fundamental para uma perspectiva de igualdade de gênero. Considera que o acesso das crianças à escola contribui para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos meninos e meninas no que tange às questões sociais, tais como a pobreza, a discriminação racial, a situação da mulher no mercado de trabalho com rendimento financeiro inferior ao do homem, assim como as influências culturais presentes na divisão

⁴ A CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile, sendo uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (CEPAL, 2010, p. 5).

sexual do trabalho e, ainda, a atribuição feminina do papel reprodutivo da mulher e do papel provedor do homem (MILOSAVLJEVIC, 2007, p. 26).

O enfoque que o levantamento da CEPAL apresenta em relação à pobreza pode ser considerado uma de suas principais contribuições para este estudo. O núcleo familiar e a relação de dependência existente (sobretudo, da mulher), a diferença de rendimento médio, o trabalho não remunerado, em que as mulheres são as maiores protagonistas, são indicadores que fortalecem a necessidade de fortalecimento da independência econômica das mulheres (MILOSAVLJEVIC, 2007, p. 27).

Para a sequência didática construída para uso em sala de aula, optou-se por tomar como enfoque a autonomia física, econômica e política como instrumentos para a busca de uma paridade social de gênero, seguindo o Guia de Produção de Estatísticas de Gênero desenvolvido pela CEPAL (2007), que apresenta como proposta fundamental para o exercício da igualdade de gênero a oferta de emprego sem distinção de gênero; as garantias estatais dos direitos humanos; a igualdade no meio público e privado e a redistribuição trabalho remunerado e não remunerado.

Para a CEPAL, faz-se necessário a criação de políticas e planos que compensem as desigualdades existentes. A comissão atribui a pobreza como proveniente das questões de gênero, haja vista que há desigualdades presentes na distribuição salarial entre homens e mulheres, por exemplo.

Assim, aponta as **três autonomias fundamentais** para o desenvolvimento das mulheres:

- **Autonomia econômica**, que envolve o controle sobre bens e recursos materiais e intelectuais, bem como a capacidade de decidir sobre o seu rendimento.
- **Autonomia física** e integridade, um pré-requisito para o exercício dos seus direitos sexuais e reprodutivos.
- **Autonomia política**, que tem a ver com a igual representação em espaços de tomada de decisão, especialmente no governo e parlamentos.

O quadro⁵ a seguir está embasado no levantamento desenvolvido pela CEPAL e apresentando uma síntese das pesquisas realizadas pela comissão apontando alguns indicadores e conceitos das autonomias.

⁵ Para a composição deste quadro tomou-se como fonte referencial a *homepage* do *Observatório da igualdade de gênero* que apresenta os indicadores levantados pela CEPAL. Site: <http://www.cepal.org/oig/default.asp?idioma=PR>. Acesso em 07/01/2016.

Quadro 3 – Conceito e Indicadores das Autonomias segundo a CEPAL

	AUTONOMIA FÍSICA	AUTONOMIA POLÍTICA	AUTONOMIA ECONÔMICA
O QUE É?	A autonomia física expressa-se em duas dimensões que mostram dois problemas sociais relevantes na região: os direitos reprodutivos das mulheres e a violência de gênero.	A autonomia política trata da tomada de decisões e refere-se à presença das mulheres na tomada de decisões em distintos níveis de poderes do Estado e às medidas para promover sua participação plena e em igualdade de condições.	A autonomia econômica é entendida como a capacidade das mulheres de gerar renda e recursos próprios, a partir do acesso ao trabalho remunerado em igualdade de condições com os homens. Considera o uso do tempo e a contribuição das mulheres à economia.
ALGUNS INDICADORES	Morte de mulheres provocada por seu companheiro ou ex-companheiro Maternidade em adolescentes Demanda insatisfeita de planejamento familiar Mortalidade materna	Porcentagem de mulheres nos gabinetes ministeriais nos Poderes executivo, legislativo, judiciário e poder local.	Renda: porcentagens de homens e mulheres que não recebem renda e não estudam, sobre o total da população feminina ou masculina acima de 15 anos Tempo total de trabalho: número total de horas destinadas ao trabalho remunerado e ao trabalho doméstico não remunerado.

FONTE: Desenvolvido pelo autor, baseado no levantamento estatístico da CEPAL (2007), 2016.

Além de Joan Scott e o Guia da Cepal terem servido como referências para a construção da sequência didática a partir de trechos de telenovelas, foi realizado um estudo prévio em relação ao tema gênero. Sabe-se que os estudos sobre o tema não são recentes. Na década de 1940, Simone de Beauvoir destacou-se com *O Segundo Sexo* (1949), tornando-se uma referência para estudiosos e estudiosas de gênero e de sexualidade.

Ao escrever que não se nasce mulher, mas torna-se, Beauvoir quis referir-se ao fato de que o gênero, além de ser uma construção social, necessita que esta construção seja aceita, sem cogitação de dúvidas, tornando-se uma verdade absoluta (ou quase). Judith Butler, a esse respeito, identificou em seus estudos sobre *O Segundo Sexo* que:

Beauvoir diz claramente que a gente “se torna” mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do “sexo”. Não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. (BUTLER, 2003, p. 27)

Deste modo, Beauvoir traz à tona uma problematização que já existia, mas que não era questionada, justificando sua obra como um pilar que sustentou e deu início aos estudos de gênero. Donna Haraway (2004) destaca que, apesar de haver diferenças nas significações de gênero, todas as definições são originárias de Simone de Beauvoir.

Segundo Piscitelli (2002, p. 1), as discussões em torno de gênero disseminaram-se a partir da década 1980, apresentando uma nova ótica à temática na tentativa de desmembrar a visão biológica vinculada à cultural para a definição do conceito. A esse respeito, Linda Nicholson identificou que:

a maioria das feministas do final dos anos 60 e início dos 70 aceitaram a premissa da existência de fenômenos biológicos reais a diferenciar mulheres de homens, usadas de maneira similar em todas as sociedades para gerar uma distinção entre masculino e feminino. A nova ideia foi simplesmente a de que muitas das diferenças associadas a mulheres e homens não eram desse tipo, nem efeitos dessa premissa. (NICHOLSON, 1999, p. 04)

Em outras palavras e, ainda, tomando como referência os estudos de Linda Nicholson, ao falar da relação dos aspectos biológicos e culturais na definição de gênero, diz que o biológico serve “como base sobre a qual os significados culturais são constituídos. Assim, no momento mesmo em que a influência do biológico está sendo minada, esta também é invocada”. (NICHOLSON, 1999, p. 04).

Gênero era visto antes por muitos como sinônimo de mulheres, além disso, era considerado “aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 130). Buscando uma linha cronológica sobre os estudos de gênero, Cristina Bruschini e Céli Regina Pinto (2001) declararam que

a década de 80 foi a dos movimentos sociais e do florescimento de novas identidades. Se, por um lado, aumentava o número de sujeitos que se fechavam em si mesmos, elegendo cada um a sua luta como a verdadeira, por outro, a existência concomitante desses agentes provocou uma reflexão sobre os limites do fechamento de cada um. O estudo de gênero nas diversas Ciências Sociais refletiu, com muita precisão, esse novo momento. A discussão estava colocada e o objeto mulher, como categoria de análise, foi posto em xeque. (BRUSCHINI; CÉLI, 2001, p. 08)

A este respeito, Scott relata que

a maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e a raça eram explícitas; com efeito, as(os) pesquisadoras(es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história (SCOTT, 1995, p. 04)

É neste “novo” “objeto mulher” que este trabalho de conclusão de curso pretende adentrar, considerando os estudos de gênero como referência a fim de perceber que as questões de gênero não estão ligadas apenas ao conhecimento ou informação, mas incide em um posicionamento político e em valores diante de uma multiplicidade de relações sociais.

Durante a pesquisa bibliográfica, para o aporte teórico, foi possível identificar alguns autores e autoras que se dedicaram a temática de gênero, como os desenvolvidos por Heleieth Saffioti (1969), Eva Blay (1969), Nelson Rosamilha (1965), Aparecida Joly Gouveia e Robert Havighrust (1969) José Pastore (1971), Carmen Barroso e Lólio L. de Oliveira (1971)⁶. No entanto, a escolha teórica em Joan Scott deu-se pela metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho que utiliza “gênero como categoria útil de análise”.

Apresentar a definição de gênero aos estudantes do ensino médio faz parte da proposta desta dissertação, de modo que os possibilite apropriarem-se dos avanços que essa área de estudos alcançou e está alcançando. No entanto, é importante enfatizar que não é intenção desta experiência esgotar as possibilidades da definição de gênero em sala de aula, haja vista que

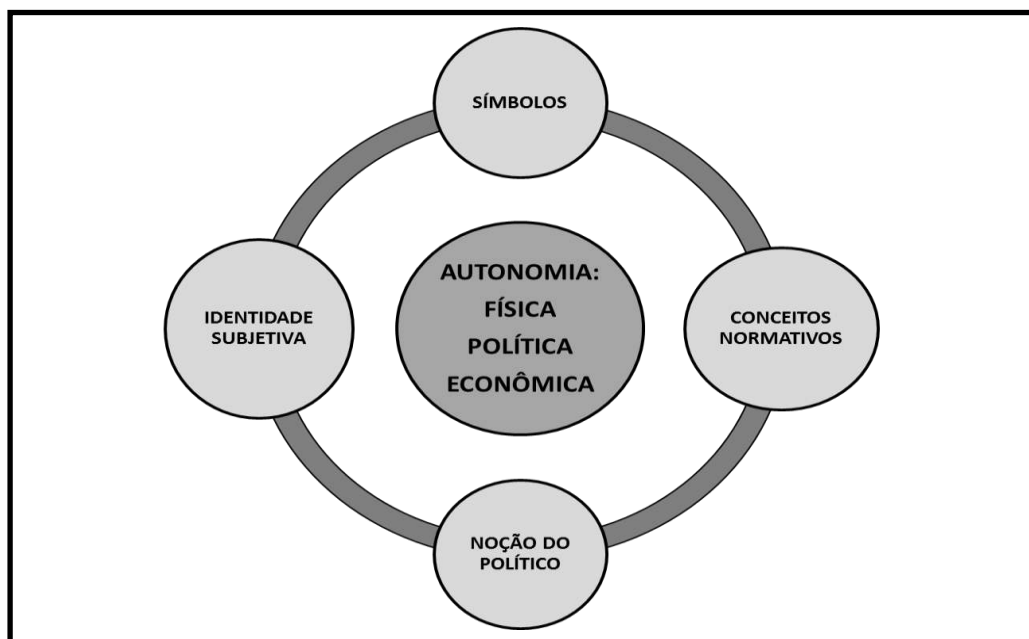
as posturas das autoras que discutem atualmente o conceito de gênero são extremamente variadas. Elas oscilam entre realizar uma crítica a várias das ideias associadas à distinção sexo/gênero, procurando saídas sem abandonar, porém, princípios associados à noção de gênero, ou, ao contrário, procurar categorias alternativas uma vez que pensam o gênero como par inseparável numa distinção binária.(PISCITELLI, 2002, p. 12).

Em síntese, diante desse cenário teórico, a alternativa apresentada por este estudo foi concatenar os estudos de gênero de Joan Scott com o Guia operacionalizado pela CEPAL utilizando uma sequência didática com cenas da telenovela Babilônia (2015) como instrumento didático para a educação do ensino médio, especificamente, nas EREMs que possuem Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher.

A proposta é que os alunos e as alunas identificassem nas personagens selecionadas os elementos relacionados ao gênero apresentados por Scott (1995) e as autonomias expostas pelo Guia da CEPAL (2007), apropriando-se de diferentes dimensões relacionadas aos modos pelos quais são construídas as relações sociais entre mulheres e homens nos âmbitos da autonomia política, econômica e física.

⁶ Extraído do Caderno de Pesquisa nº 80, uma edição comemorativa em alusão aos 20 anos da revista. O artigo faz uma síntese das publicações realizadas até 1992, período em que foi publicado esse estudo, intitulado por Mulheres na Escola, de Fulvia Rosemberg e Tina Amado. Cad. Pesq. São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.

Imagem 2 – Relação de Gênero em Scott operacionalizado com Guia da CEPAL



Fonte: Desenvolvido pelo autor, concatenando os estudos de SCOTT (1995) e dados da CEPAL (2007), 2016.

3.1 A escola como espaço para as questões de gênero

Este trabalho parte da premissa de que a escola deve constituir-se num espaço de construção de visão de mundo, de modo a desenvolver um olhar interpretativo.

Assim, acredita-se que escola é um espaço de promoção e valorização das diversidades de gênero, pois “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ (...) dos meninos e meninas” (LOURO, 2014, p. 62).

Desse modo, tomou-se a escola como campo de pesquisa. Pretende-se apresentar a escola além de uma instituição de formação de pessoas, padronizador de comportamentos e disciplinador. Objetiva-se extrapolar o caráter da escola como ambiente para acúmulo de conhecimento e restrito à disciplina. Pretende-se atribuir e valorizar a escola como um espaço propício à interpretação da realidade, além de um espaço de organização de conteúdos e de formação de comportamentos.

Para tanto, buscou-se apoio nos estudos desenvolvidos por Guacira Lopes Louro (2010, 2014), contribuindo para a delimitação do ambiente escolar como campo de pesquisa, pois a pedagogia feminista, da qual Louro (2010, 2014) faz parte, surge como um novo modelo pedagógico cujo objetivo é a subversão do posicionamento desigual e subordinado das mulheres no espaço escolar permitindo, assim, um trabalho de conscientização, de

libertação, de modo a enquadrar uma pedagogia emancipatória, permitindo a transformação dos sujeitos envolvidos e, em consequência, a transformação da sociedade (LOURO, 2014).

Assim, “a escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições (BARRETO et al, 2009, p.14)”. Neutralizar a escola diante das adversidades sociais e que refletem no âmbito escolar é contribuir para a disseminação da desigualdade social presente até hoje.

É preciso desenvolver “uma nova compreensão dos sujeitos e da sociedade, na qual as mulheres são percebidas como sujeitos sociais e políticos e ainda como sujeitos do conhecimento” (LOURO, 2014, p. 153). Portanto, a escola torna-se uma ferramenta essencial para combater posturas discriminatórias, pois a própria comunidade escolar é multifacetada, cada indivíduo carrega uma carga histórico-social que o diferencia dos demais.

É importante assumir que “a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades” (LOURO, 2014, p. 89) e dentro dessas identidades encontram-se as de gênero, campo de estudo deste trabalho. Ainda:

as escolas podem ser um exemplo da reiteração da norma central, pois de acordo com Guacira Louro (2000), elas norteiam seus currículos e práticas a partir de um padrão único: “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se deste padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico”. (LOURO, 2010, p. 89)

A partir do momento em que se assume este poder que a escola detém é possível desviar o caráter excêntrico atribuído aos estudos de gênero e sexualidade e desenvolver uma educação em que a reprodução de uma sociedade dicotômica e naturalizada por uma força masculina possa ser substituída por uma sociedade em que as identidades de gênero sejam respeitadas, conscientes de que há diferenças, mas essas diferenças não são sinônimos de desigualdade, pois:

O conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. (LOURO, 2010, p. 17)

E é nessas “marcas” sociais que se pretende utilizar o estudo de gênero como categoria útil de análise, de modo a desconstruir este pensamento dicotômico fabricado pela sociedade e reproduzido pela escola que:

Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria impossível implodir essa lógica. (LOURO, 2014, p. 35)

É na busca dessa implosão, que se optou em atuar dentro do âmbito escolar no propósito de inserir os estudos de gênero, acreditando que o conhecimento constituído dentro da escola resvala na sociedade como um todo. Até porque:

essa eterna oposição binária usualmente nos faz equiparar, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento” etc. tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e ao feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o outro se deriva, conforme supõe o pensamento dicotômico. (LOURO, 2014, p. 36)

Foi apoiando-se no conceito de gênero instituído que se buscou disseminar as posturas discriminatórias presentes no cotidiano influenciado por este pensamento dicotômico.

À luz dessas questões de gênero, produziu-se uma sequência didática desenvolvida com alunos e alunas do ensino médio, a partir de trechos de telenovelas, com a perspectiva sociológica de despertar a criticidade desses estudantes.

A proposta foi partir do senso comum para um conhecimento científico, ou seja, do conhecido para o refletido; do concreto ao abstrato; do particular ao geral. “Para possuir um conceito, a pessoa deve ser capaz de atribuir-lhe um signo e de dar-lhe um sentido, daí a importância das experiências chamadas ‘concretas’” (ANASTASIOU, 2005, p.10). Deste modo, pretendeu-se provocar a reflexão para as questões de gênero presentes nas telenovelas e que passam despercebidas; e, que se tornam ou se confirmam como hábitos naturais, de modo que haja uma ruptura na construção de pensamento no que tange às questões de gênero, segundo a qual:

no senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que essas diferenças são socialmente construídas. Isto significa dizer que não há um padrão universal para comportamentos sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. (BARRETO *et al*, 2009, p.41)

A família, como primeira instituição social da criança e a escola como instituição social que possui como força motriz a educação são as maiores contribuintes na constituição

no “modo” de ser menino e de ser menina. Assim, o aprendizado das regras sociais, conforme estimulado, pode contribuir para a discriminação social ou cooperar para a equidade social.

O que vai definir esse impasse é o que a família e a escola vão escolher para instruir o filho e/ou filha, ou seja, quais os valores que vão ser apresentados para o menino e para menina, se houver diferenciação no tratamento entre os sexos masculino e feminino, optou-se por uma educação mais tradicional, marcada pela supremacia do poder masculino, por outro lado, pode-se delinear por uma linha mais humanizada, igualitária, mais cidadã, no sentido de respeitar as individualidades dos filhos e das filhas, sem a imposição dos papéis sociais e funções que devem ser atribuídas a partir do sexo feminino ou masculino.

O que se encontra no ambiente escolar é a reprodução da sociedade, atribuições de símbolos femininos e masculinos. Assim, os adolescentes e as adolescentes são conduzidos a cumprir papéis previamente determinados pela sociedade. As consequências na distinção de tratamentos entre homens e mulheres contribuem para definição de papéis sociais a partir do sexo, tanto no âmbito público, como no privado. É importante destacar que:

O processo de socialização na infância e na adolescência é fundamental para a construção da identidade de gênero. E a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes. (BARRETO et al, 2009, p.59)

É no trabalho de conscientização que a escola contribui para a formação de uma sociedade em que a equidade seja base organizacional a partir de um olhar interpretativo das questões de gênero.

3.2 A questão de gênero nos documentos oficiais

A consulta aos documentos oficiais para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso foi essencial, pois serviu para compreender a situação na qual se encontra o estudo das relações de gênero segundo a legislação educacional vigente. É sabido que:

a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p. 78)

Assim, com o propósito de apreender como as políticas públicas tratam o estudo de gênero, optou-se consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN, 2006), os

Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); limitando a análise ao âmbito do ensino médio.

A pretensão dessa consulta aos documentos oficiais foi compreender o estudo já desenvolvido por VIANNA; UNBEHAUN (2004)⁷ na perspectiva de verificar se houve avanços no estudo de gênero, especificamente, nas políticas públicas adotadas nas escolas do estado de Pernambuco, haja vista que, supõe-se que a criação dos Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher como um avanço positivo nas políticas públicas educacionais.

Dessa forma, tal análise buscou seguir a lógica aplicada por VIANNA; UNBEHAUN (2004) que compreendeu dois movimentos analíticos:

um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p.81)

A relevância dessa consulta aos documentos oficiais, dentre outros fatores, permitiu a seleção da disciplina de Sociologia como a área das Ciências Humanas que poderia ser trabalhada a sequência didática com enfoque nos estudos de gênero. Isso porque o conteúdo programático da disciplina permite um trabalho contínuo em torno das relações sociais que, neste caso, incluem-se as de gênero. Além disso, permitiu uma aproximação dos caminhos já percorridos pelos estudiosos e estudiosas que defendem a inserção do estudo de gênero na escola.

A Lei nº 9.394, referente à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) conforme já constatado por VIANNA; UNBEHAUN (2004) não abarca nenhuma orientação que atenda ao estudo das relações de gênero.

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, ao apresentarem os núcleos conceituais e temáticos específicos à cultura, identidade e diversidade, indicam como

⁷ Claudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaun publicaram um artigo, em 2004, cuja proposta foi “identificar o contexto nacional que colaborou para a introdução do gênero nas legislações e reformas federais concernentes à educação e verificar quais os avanços e desafios destas políticas públicas educacionais com vistas ao campo que elas vêm definindo, o da ampliação dos direitos, tendo a educação escolar como uma importante dimensão da construção da cidadania.” Publicado pelo *Cadernos de Pesquisa*. v.34. nº121, p.77-104, jan/abr 2004.

Expectativa de Aprendizagem 3 (EA3) os processos de interação social, abordando, dentre outros, as relações de gênero.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 63) explicitam, no tópico fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro, a necessidade do reconhecimento e da valorização da diversidade brasileira como forma de perceber e expressar a realidade das relações de gênero.

No entanto, percebe-se uma mudança significativa na abordagem no estudo das relações de gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), que introduzem a importância de educar para os direitos humanos “fomentando processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade (...) gênero, (...) combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, p.165, 2013)”.

Assim, buscou-se cumprir o que a Cúpula do Milênio estabeleceu, em 2000, em que 189 países, incluindo o Brasil, firmaram compromisso a serem atingidos até 2015, tendo como um dos objetivos a qualidade de vida. Com isso, a ONU atribuiu os anos entre 2005 e 2014 como a Década da Educação, apresentando, entre outras metas, a equidade social e de gênero (SILVA, 2015a).

Ainda, no I Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), no que tange as habilidades e qualidades esperadas dos docentes, identificou-se na VIII posição a inclusão das questões de gênero (BRASIL, 2013). Complementando que a “proposta educativa da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, (...) que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular (BRASIL, p. 177, 2013)” devem fazer parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP), cooperando, assim, na busca da igualdade e enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e qualquer forma de violência.

Ainda, analisaram-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio⁸ (BRASIL, 2006), identificando que gênero está inserido como sugestão temática a ser trabalhada pela

⁸ As OCNs abordam os pressupostos metodológicos específicos a conceito, tema e teorias para o ensino de Sociologia: trabalhar com **conceitos** consiste em desenvolver o domínio de uma linguagem específica, pois os conceitos “são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta (OCN, 2006, p.117)”. Mas enfatiza a necessidade de contextualizar para que o corpo discente perceba o sentido do que se está aprendendo, de modo que não corra o risco do conhecimento ficar inerte, desconexo à realidade; já os **temas** são recursos possíveis para articular conceitos e teorias à realidade social, tomando como princípio casos concretos, ressaltando que o objetivo de trabalhar com tema é fazer a ponte com o conceito. Se não houver um planejamento e domínio do conteúdo corre-se o risco de prender-se ao senso comum, em um emaranhado de informações infundadas; e, ao tratar de **teoria**, o documento orienta a necessidade de contextualizar o momento, histórico e espacial, em que foi escrita e quem a escreveu, explorando sua trajetória social e histórica. De modo

disciplina de Sociologia, propiciando a identificação dos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher pelos estudantes e pelas estudantes.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 que instrumentaliza o Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 apresenta pesquisas voltadas às desigualdades sociais, citando dentre elas a de gênero, destacando a necessidade de haver um esforço entre os entes federativos e os sistemas de ensino e partir para uma educação voltada para a igualdade social (BRASIL, 2014, p.34)”.

No entanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado e com vigência entre os anos 2014 – 2024 (BRASIL, 2014) representa um regresso no que tange à temática das relações de gênero, pois, durante seu processo de discussão, alterou-se a expressão “a ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, que foi substituída por ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’.” (BRASIL, 2014, p. 22) O plano apresenta metas⁹ que buscam a valorização da diversidade e a redução da desigualdade, mas não especifica qual diversidade está mencionando e nem de qual desigualdade trata o documento.

Em relação à mulher, destaca a necessidade de estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação, sobretudo, os cursos das áreas de exatas. Essa estratégia encontra-se na meta 14 que busca “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores”. (BRASIL, 2014, p. 77).

Desse modo, percebe-se que há uma tentativa de ocultar o debate acerca do estudo de gênero nos documentos oficiais, necessitando consultar as entrelinhas conforme identificado por VIANNA; UNBEHAUN (2004) em momento anterior:

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p. 101)

que se compreenda que as teorias não têm apenas uma explicação e que o enredo teórico foi constituído pelas influências intelectuais e sociais de quem a escreveu.

⁹ Trata-se das metas 4 e 8. A meta 4 fala em “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Já a meta 8 busca elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014)

A esse respeito, Guacira Louro, ao discorrer sobre os termos das políticas curriculares em relação à educação sexual, relata que “observamos, mais uma vez, uma longa história de polêmicas, de lutas, de avanços e recuos onde diversos grupos se mobilizaram e se mobilizam para fazer valer suas verdades.” (LOURO, 2014, p. 132).

Do mesmo modo, pode-se atribuir esse retrocesso da temática de gênero no PNE (2014) como um recuo e mobilização para fazer valer uma verdade. Verdade esta seletiva e contraditória, pois generaliza na valorização da diversidade e da redução da desigualdade, mas combate, por exemplo, o estudo da ideologia de gênero na escola.

Imbuídos pelo etnocentrismo¹⁰, quem defende a exclusão do estudo de gênero nas escolas apoia-se em discursos religiosos e carregados de tradicionalismo em busca da preservação da heteronormatividade¹¹ nas relações sociais.

A esse respeito, cite-se, dentre tantos outros, um discurso¹² do senador Magno Malta (PR-ES) que, em relação ao veto do Projeto de Lei - PL 122¹³, declarou ser contra a este projeto, pois obrigava a aceitabilidade da diversidade de gênero. Atribui o respeito como base para a boa convivência social e ao mesmo tempo declara a luta que houve contra o estudo da diversidade de gênero na escola, a qual necessitou do apoio da frente evangélica e católica e da frente da família no combate a essa “guerra” (termo usado pelo político). Ainda discorre sobre a dificuldade que teve no combate à minoria que apoia a diversidade de gênero, pois as questões de gênero foram incluídas em outros movimentos (de negros, de índios, de idosos e de portadores de necessidades especiais) falando da contradição desta inclusão, já que não se escolhe ser negro ou índio, mas se opta em ser gay.

A contradição no discurso desse político está evidente no momento em que se fala do respeito e ao mesmo tempo em luta, guerra e combate ao diferente, às pessoas que não se enquadram ao modelo padrão da heteronormatividade, pondo como opção à pessoa que

¹⁰ Etnocentrismo é uma visão do mundo na qual o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença. (ROCHA, 1988, p. 05).

¹¹ O termo heteronormatividade é compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes. (PETRY; MEYER, 2011, p. 196).

¹² O discurso na íntegra (3’31’’) encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=a-aJ5ty5k40>. Acesso em 08/01/2016.

¹³ O Projeto de Lei da Câmara n.º 122/06 visa criminalizar a discriminação motivada unicamente na orientação sexual ou na identidade de gênero da pessoa discriminada. Aprovado, alteraria a Lei de Racismo para incluir tais discriminações no conceito legal de racismo – que abrange, atualmente, a discriminação por cor de pele, etnia, origem nacional ou religião. Disponível em <http://www.plc122.com.br/entenda-plc122/#axzz3wngxLbn3l>. Acesso: 08/01/2016.

assumiu sua identidade de gênero a margem da sociedade, assim como o projeto de lei foi destinado ao “lixo”, destino este que o político designou ao PL 122.

Guacira Louro destaca que:

não há por que temer debates ou tensões teóricas; eles podem significar novas e produtivas alianças, podem resultar em outros modos de análise e de intervenção social, talvez capazes de alterar, de forma mais efetiva, as complexas relações sociais de poder. (LOURO, 2014, p. 163).

Contradizendo o que o político falou, Guacira Louro aponta a aliança como meio de intervir nas complexas relações sociais de poder. Pode-se considerar que o Estado de Pernambuco fez essa aliança produtiva ao criar os Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, resultando em um novo olhar, tendo como premissa questionar a desigualdades sociais de gênero e refletir sobre os seus significados como espaço de lutas e discussões por direitos e cidadania.

4 DA TELEDRAMATURGIA PARA A SOCIOLOGIA: novelas como recurso didático

Para a instrumentalização da teledramaturgia como recurso didático, tomou-se como apoio Boaventura de Sousa Santos que discorre a respeito da necessidade de romper o senso comum, o conhecimento popular para um conhecimento epistemológico, científico, de modo a desenvolver a criticidade e reflexividade do ou da estudante. Isto porque o senso comum é um pensamento conservador, fixista e para transpor esse *status* Santos identifica três fases fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação (SANTOS, 1989).

Quando se fala em ruptura, a princípio, pretende-se desconstruir o discurso de que a telenovela é um recurso midiático, alienante. A pretensão aqui não é discorrer sobre a função da telenovela como produto massificado, o que se busca é apresentar a telenovela como objeto utilizável a favor do desenvolvimento da criticidade do estudante e da estudante. A partir de um olhar sociológico, reflexivo, materiais desse tipo podem transformar o objeto problematizador em um material didático-pedagógico a favor de uma educação mais igualitária, de modo que os participantes e as participantes tornem-se protagonistas e críticos conscientes das desigualdades sociais às quais estamos sujeitos.

Para romper o que parece ser natural é preciso construir uma hipótese a partir do conhecimento epistemológico adquirido e constatar, através da observação e da prática, com embasamento no conhecimento científico, se a nova visão condiz com o real, sendo passível de uma transformação social.

A ruptura que aqui se fala é desmistificar a naturalização do senso comum, “um senso que é burguês e que, por uma dupla implicação, se converte em senso médio e em senso universal” (SANTOS, 1989, p.39). É nesse ponto que se encontra a relevância de se trabalhar com a disciplina de Sociologia, haja vista que seu currículo, como ciência, abarca espaço para a “formação do cidadão crítico” (PERNAMBUCO, 2013, p.43). No entanto, para o desenvolvimento desse pensar sociológico faz-se necessário apropriar-se das bases teórico-conceituais inerentes à Sociologia, ressaltando que

esse não é, pois, um processo natural e um tipo de pensamento que se desenvolve com base em temas abertos e sem intencionalidades claramente definidas. Assim, desenvolver esse tipo de pensamento implica a mediação didática de conceitos e teorias próprios da Sociologia, porque é no cerne dessa ciência que se encontram os instrumentos teórico-metodológicos para isso. (PERNAMBUCO, 2013, p.43)

É nesse contexto que se identifica a relevância de atribuir à Sociologia como disciplina responsável para a composição desse trabalho de conclusão de curso, pois ela:

possibilita a problematização dos fenômenos sociais, em aspectos que suscitam indagações importantes para se compreenderem a existência e a manutenção das coletividades humanas, o modo como acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades (PERNAMBUCO, 2013, p.44)

É a partir dessa compreensão da existência e da manutenção das coletividades que se trabalhou com os estudantes e as estudantes, de modo que se apropriassem dos conhecimentos de seus direitos e deveres como cidadãos e cidadãs e mais: que desenvolvessem suas atitudes críticas-reflexivas.

A ideia foi tornar cenas de telenovelas numa representação das relações sociais, de modo que possibilitasse uma análise sociológica dos estudantes e das estudantes mediante as narrativas expressas nos textos imagéticos, tornando a vida das personagens uma escrita da vida social sob o olhar do corpo discente.

A telenovela como recurso didático nas aulas de Sociologia, com enfoque nos estudos de gênero, busca o reconhecimento das diferenças de gênero presentes nas relações sociais, sobretudo, pretende-se que a mulher tenha seu reconhecimento de igualdade. Igualdade no sentido de oportunidades, direitos, de autonomia física, econômica e política.

Tomar a telenovela como recurso didático para desenvolver essa postura crítica não se deu por acaso, pois desde a criação da telenovela brasileira desencadearam-se discussões em torno da sua pertinência.

Para Ortiz (2001), as telenovelas, desde seu surgimento no país, foram alvo de críticas. Houve esta recusa devido às telenovelas fazerem sucesso no Brasil e a população já se identificava com os personagens apresentados nas imagens. Assim, as telenovelas foram entendidas como um retrocesso da nacionalidade brasileira, haja vista que sua produção era internacional.

Esse embate se deu porque os empresários que idealizaram a televisão brasileira são criticados como alienados, por estarem fora da realidade brasileira, já que na época predominavam textos estrangeiros, pois havia dificuldade de retratar a realidade nacional. Entretanto, no início de 1960, houve inovações dramáticas a partir dos trabalhos de Oduvaldo Viana Filho, Osman Lins, Plínio Marcos, Vinicius de Moraes e adaptações de Antonio Callado e Jorge Amado (ORTIZ, 2001).

Assim, para que as telenovelas no Brasil tomassem uma identidade própria, precisou haver um processo de nacionalização, como exemplo, cita-se a TV Excelsior, em 1963, que iniciou “uma série de programações que valorizam o escritor e a realidade nacional” (ORTIZ, 2001, p. 177) para que, deste modo, fosse possível conquistar o público brasileiro. Para isso,

foram necessários a seleção dos textos e a tradução para a realidade brasileira, buscando um herói local para representar a nacionalidade brasileira.

Durante o período de reformulação da telenovela brasileira, iniciado nos primeiros anos de 1960, Ortiz (2001) destaca uma entrevista de Daniel Filho na qual dizia que as telenovelas deixaram de falar de toureiro e passaram a falar de jogador de futebol. Pois, segundo Daniel Filho, “a televisão deve ser um espelho que mostre a verdade em que você vive. Então a televisão é a sua realidade” (p.178). Assim, Ortiz (2001) atribuiu à fala de Daniel Filho um traço paradigmático. “Ela marca uma reorientação das novelas de televisão consagrando um estilo realista que contrasta com padrão do melodrama”.¹⁴(ORTIZ, 2001, p.178). O autor ainda enfatiza que as telenovelas de estilo realista se adequavam melhor à demanda do povo e, principalmente, ao mercado. Todo este aparato era para ser o mais fidedigno possível à realidade do país.

Mas em que medida esse estilo realista se afasta ou se aproxima de uma perspectiva crítica? Cada representação descarta ou retém várias qualidades que nos permitem reconhecer o objeto na tela, ou seja, há várias interpretações, o realismo pode ser que não seja tão real. É nesse ponto que se encontra a relevância deste trabalho científico. Desenvolver um novo olhar, um novo saber, pois:

A nova configuração do saber é, assim, a garantia do desejo e o desejo da garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa e, assim, se transforme num saber prático e nos ajude a dar sentido e autenticidade à nossa existência. (SANTOS, 1989, p.46)

É a partir da aplicação e execução de uma sequência didática com eixo temático em torno dos estudos de gênero e utilizando como recurso metodológico as telenovelas¹⁵ que se pretende dispor de uma educação compreendida como:

um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função com/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais. Grande parte desses artefatos educativos está inserida na área cultural como, por exemplo, televisão, cinema, revistas, livros ou histórias em quadrinhos. (LOURO *et al*, 2010, p. 149)

É na utilização desses artefatos, especificamente, as telenovelas, que se busca entender a reprodução social em que se inserem as relações de gênero, pois “assistir à telenovela é um

¹⁴ A relevância em trabalhar com melodrama dá-se pelo fato deste proporcionar uma base para as operações simbólicas que articulam (narrativa, memórias, sonhos, desejos, prazeres) das pessoas que se deixam envolver-se. (LOPES, 2011)

¹⁵ Neste caso, tomam-se as telenovelas como o desenvolvimento tecnológico mencionado por Santos.

momento valorizado de reunião familiar desde a infância, e sua circulação em outros ambientes como a escola ou grupo de amigos complementa a recepção no espaço privado”. (LOPES, BORELLI, RESENDE, 2002).

Guacira Louro alerta que:

uma novela de televisão, uma propaganda, um desenho animado podem ser vistos como produtores e veiculadores de representações que sugerem determinados comportamentos e identidades sociais, e que, de algum modo, acabam por regular nossas vidas. (LOURO *et al.*, 2010, p. 160)

O que se desenvolveu com alunas e alunos do ensino médio foi um trabalho com essas representações, utilizando-se a telenovela como campo de estudo para as questões de gênero, pois “do mesmo modo que podemos entrar nos ‘mundos ficcionais’ é possível, segundo Jenkins, ‘extrair’ elementos desses universos imaginados e incorporá-los ao nosso dia a dia” (LOPES *et al.*, 2011, p. 39).

Para tanto, para constituir a telenovela como recurso didático faz-se necessário decompor as imagens refletidas nas cenas, assim como Francis Vanoye e Anne Lété-Goliot (2002) definiram na desconstrução de filmes com a finalidade de se chegar a uma interpretação. Assim, é necessário:

despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente “a olho nu”, pois se é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto filmico para “desconstruí-lo” e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2002, p.15).

A partir dessa desconstrução é possível obter um olhar das partes em relação ao todo. É essa postura que faz a diferença no momento de assistir a uma cena no intuito de análise e interpretação. É preciso ter cautela para que não se desvie do objeto analisado que, neste caso, trata-se das telenovelas. As cenas apresentadas devem ser o “ponto de partida e o ponto de chegada da análise” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2002, p. 15).

Assim, para que a “telenovela brasileira¹⁶” se transforme em um conteúdo para o estudo das relações de gênero, no ensino médio, é preciso compreender o significado dos papéis sociais atribuídos às personagens para encontrar esse novo equilíbrio. Para tanto, há dois modos apresentados por Renato Ortiz que podem ser levados em consideração: o realismo reflexo e o realismo reflexivo (ORTIZ, 2001).

¹⁶ Maria Immacolata Vassalo de Lopes ao usar a expressão “telenovela brasileira” referiu-se “ao padrão de teledramaturgia alcançado e popularizado pela Rede Globo, principal produtora desse tipo de ficção seriada no Brasil e uma das mais bem-sucedidas no mercado internacional de televisão, o que justifica aqui o foco em sua produção. (LOPES, 2011, p. 32).

O realismo reflexo não dá margem para o distanciamento "de olhar fora da caixa", em geral, a massa se identifica e compra a ideia. Já o realismo reflexivo permite interpretar um conhecimento reflexivo sobre a realidade projetada, ou seja, contrapõe-se com a imagem vendida ou que se tenta vender. É este olhar reflexivo que se pretende desenvolver nos e nas estudantes do ensino médio à luz das questões de gênero a partir da sequência didática.

A relevância de trabalhar com a telenovela na sala de aula é a facilidade com que esta conquista o público. Os telespectadores se identificam com as imagens reproduzidas na tela. Não se está afirmando que os enredos das telenovelas representam a realidade, mas que a linguagem que esta transmite é cristalizada pelo público que a acompanha. Exemplo disto são os bordões dos personagens que passam a fazer parte do convívio social.

Desse modo, pretende-se que essa reprodução do fictício para o real, da telenovela para o cotidiano, favoreça para a erradicação da desigualdade de gênero presente nas relações sociais. Essa perspectiva pode ser alcançada por meio do conhecimento empírico desenvolvido na sala de aula a partir das discussões em torno da história de vida das personagens e do conhecimento científico adquirido.

Isso porque a proximidade existente entre a telenovela com a ideia do real contribui para no processo de identificação das representações sociais, facilitando o processo de aprendizagem com vistas à constituição de cidadãos e cidadãs conscientes do seu papel social, pois quando a telenovela é vista com olhar crítico na escola, esta funciona como construtora de um novo conhecimento.

A tarefa do professor ou professora é propiciar um ambiente que facilite a troca de experiências na construção desse novo conhecimento. Utilizar a telenovela como recurso didático pode permitir que alunos e alunas visualizem essas experiências a partir de uma realidade artificializada, de modo a desenvolver seu pensamento reflexivo por meio da observação crítica das cenas construídas.

Fischer (2011) destaca a necessidade de refinar o olhar ao vivenciar a experiência de um filme, para ela, é necessário extrapolar:

interpretações fáceis, da exclusiva leitura das entrelinhas, de uma decifração do que não teria sido dito (mas que possivelmente "se queria dizer"). Estamos buscando uma maior generosidade com as imagens, uma disponibilidade e uma entrega a tudo o que aquela peça audiovisual nos está oferecendo, sem buscar nela apenas uma "lição de vida", ou a suposta descoberta de uma "verdade escondida", de algo que o diretor "quis" dizer verdadeiramente, e assim por diante. (FISCHER, 2011, p. 4)

Do mesmo modo, essa foi a intenção deste estudo. Pretendeu-se que os estudantes e as estudantes aguçarem esse olhar ao assistir às cenas pré-selecionadas da telenovela.

É nessa busca da realidade refletida nas telenovelas em que se propôs organizar uma sequência didática para interpretar, a partir de cenas previamente selecionadas, a realidade social, tomando como enfoque as relações de gênero no que tange aos papéis atribuídos à mulher em uma sociedade dicotômica em que o poder adquirido pelo homem é dado como natural, resguardando à mulher uma posição inferior.

4.1 Sequência didática utilizando a novela como recurso metodológico para os estudos de gênero

Como proposta de sequência didática, compreende-se todo recurso metodológico que segue um planejamento de forma sequencial e lógico, que aborda um determinado tema de modo que possibilite a participação ativa dos alunos e das alunas. Optou-se em utilizar a telenovela como instrumento pedagógico para os estudos de gênero. Nesse sentido, selecionaram-se três personagens da telenovela Babilônia (2015).

A escolha desta telenovela deu-se pela identificação de três personagens femininas cujas histórias têm relação com os indicadores apresentados pela CEPAL (2007): as autonomias física, econômica e política.

Imagem 3 – Marca da Novela



Fonte: Disponível em <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/babilonia/babilonia-fotos.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2016

A teledramaturgia Babilônia foi ao ar no horário nobre da emissora Globo, em 15 de março de 2015, e exibiu seu último capítulo no dia 28 de agosto do ano corrente. Ao todo, foram exibidos 143 capítulos, totalizando 5 meses e 13 dias de programação¹⁷. Escrita por Gilberto Braga, Ricardo Linhares e João Ximenes Braga, foi alvo de críticas por apresentar temas polêmicos como a homoafetividade, a religião e política.

Ambientada no estado do Rio de Janeiro, as principais cenas foram gravadas no morro carioca que dá nome à novela, Babilônia, no Leme e na cidade fictícia de Jatobá.

¹⁷ Conforme Lopes (2009), a telenovela brasileira possui por volta de 200 capítulos, no caso da emissora Globo, estes episódios são distribuídos durante 6 dias da semana; tendo a duração da teledramaturgia no ar por cerca de 8 meses.

Delimitou-se essa sequência didática com alguns personagens de Babilônia (2015) acreditando-se que a contemporaneidade da exibição dessa novela contribuiu na aceitação, por parte dos alunos e das alunas, haja vista que, pelo menos parcialmente, estava registrado na memória dos/das discentes que têm o hábito de acompanhar novelas.

No intuito de apreender gênero como “categoria útil de análise histórica” conforme Scott (1995) apresenta, elaborou-se uma sequência didática a partir das personagens da telenovela Babilônia (2015): Alice (Sophie Charlotte), Paula (Sheron Menezes) e Teresa (Fernanda Montenegro) para discutir os conceitos de autonomia física, econômica e política, respectivamente, conforme os indicadores sociais apresentados pelo relatório da CEPAL (2007).

A composição do material pedagógico para a construção da sequência didática exigiu um levantamento teórico a respeito do estudo de gênero, métodos educacionais, pesquisa sobre personagens que atendessem ao objetivo proposto, acesso às cenas selecionadas, organização e ordenação dos materiais, revisão e ajustes, e, por fim, vivenciar a prática da sequência didática.

A seguir, apresenta-se uma tabela com as etapas realizadas para a construção desse trabalho de conclusão de curso:

Quadro 5 – Etapas para construção da sequência didática

1ª ETAPA	Levantamento teórico da temática que se pretende trabalhar que, nesse caso, optou-se em delimitar os estudos de gênero desenvolvidos pela historiadora Joan Scott (1995) e os dados socioeconômicos realizado pela CEPAL (2007) na perspectiva de gênero.
2ª ETAPA	Escolha do método educacional e método de pesquisa para aplicação e execução do trabalho. A sequência didática, utilizando as telenovelas como ferramenta, foi a opção para o desenvolvimento do <i>corpus</i> deste trabalho. Os estudos em Antoni Zabala (1998), Guacira Louro (2010), Maria Immacollata Vassalo Lopes (2011), Renato Ortiz (2001), Rosa Maria Bueno Fischer (2003), Uwe Flick (2013), Arilda Godoy (1995), além dos documentos oficiais, OCNEM (2006), PCNEM (2000), DCN (2013) e LDB (1996).
3ª ETAPA	Momento de selecionar a telenovela e as cenas para composição da sequência didática. Optou-se em trabalhar com três personagens da telenovela Babilônia (2015): Alice (Sophie Charlotte), Paula (Sheron Menezes) e Teresa (Fernanda Montenegro), pois estas ilustram relações de gênero abordadas pelos estudos da CEPAL (2007) e Joan Scott (1995). A captação das cenas foi feita por dois recursos: Pelo endereço da web http://gshow.globo.com/novelas/babilonia . É necessário que o computador tenha o programa Windows 7 e o

	Google Chrome. Além disso, é preciso utilizar o aplicativo Video Downloader Professional ou similar. ¹⁸ Encaminhar e-mail para globo.universidade@tvglobocom.br . Junto à solicitação, deve constar as datas das cenas selecionadas e anexar o formulário ¹⁹ , ofício da instituição de ensino e resumo do trabalho científico.
4ª ETAPA	Após a aquisição dos materiais, organizou-se a sequência didática: cronograma, metodologia, disparador, atividade e fechamento.
5ª ETAPA	É importante fazer uma leitura do que se foi planejado para que, após a sequência didática finalizada, seja possível observar se a proposta inicial está contemplada. Caso sim, segue-se para a etapa seguinte. Caso não, fazer os ajustes necessários.
6ª ETAPA	Ir a campo e colocar em prática o que foi planejado.
7ª ETAPA	Analisar os resultados obtidos em campo.

4.2 Autonomia Física

Disparador²⁰

Imagem 4 – Personagem Alice



Fonte: Disponível em <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/personagem/lais/> Acesso em 22 de junho de 2015.

¹⁸ Verificar passo a passo de como baixar o aplicativo no anexo.

¹⁹ Ver modelo do formulário no anexo.

²⁰ Disparador é um recurso pedagógico cujo objetivo é converter determinado objeto em formulador de interrogações. Extraído do endereço virtual http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_02_A-pedagogia-da-transmissao.pdf. Acesso: 08 de dezembro de 2016.

Alice Junqueira é uma jovem brasileira que passou toda a adolescência em Dubai. Após morte do seu pai, retorna ao Brasil com sua mãe, com a qual possui uma relação conflituosa. Depois de uma desilusão amorosa, Alice decide trabalhar e ser independente, pois o relacionamento com a mãe só piora e um dos motivos principais é a ambição que a mãe tem em ser bem sucedida a qualquer custo.

A personagem, em uma das tentativas de conseguir um emprego, sofre assédio sexual ao pagar para fazer um *book* para trabalhar como modelo fotográfico. Na cena, é estereotipada como velha para iniciar uma carreira de modelo.

Imagem 5 – Cena em que Alice sofre assédio sexual enquanto procura emprego (1min01s)



Fonte: < <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/personagem/>>
Acesso em 22 de junho de 2015.

A cena selecionada para exibição aos estudantes e as estudantes apresenta o assédio sexual sofrido pela personagem Alice (Sophie Charlotte) e sua tentativa de contornar a situação.

A proposta foi buscar apoio no que Scott (1995) considera relevante para entender a relação de gênero e ir além dos discursos de regras de comportamentos presentes na sociedade para atender às simbologias determinantes que representam o masculino e o feminino. Ressaltando que o gênero é um meio de revelar as construções sociais, Joan Scott assume uma posição de análise da construção e consolidação de poder.

Especificamente com a personagem Alice, pretende-se trabalhar a autonomia física e integridade como pré-requisito para o exercício dos direitos sexual e reprodutivo da mulher.

Seguindo as ideias defendidas por Scott, pode-se reportar à realidade da personagem Alice no momento em que sofre uma investida de um homem com apelos sexuais, tolhendo o seu desejo suprimido pela supremacia do homem, o qual se vê no direito de satisfazer seus desejos sexuais em que a mulher é vista como um objeto de satisfação sexual masculina.

Atividade

A proposta dessa sequência didática é que o estudante e a estudante adquiram e aperfeiçoem conhecimentos a respeito da influência patriarcal nos ditames que moldam o comportamento feminino na sociedade.

Desse modo, é indicado a leitura do livro didático Sociologia em Movimento (2013) no capítulo que trata da violência contra a mulher, os movimentos sociais e a diversidade sexual (p. 353) e também faça a leitura do texto jornalístico publicado pelo Site UOL:

52% das mulheres já sofreram assédio no trabalho; falta de provas dificulta condenações²¹

Marcelle Souza
Do UOL, em São Paulo
08/03/2013 06h00

Pode começar com cantadas e insinuações, evoluir para um convite para sair e chegar ao ponto de forçar beijos, abraços e outros contatos mais íntimos. Algumas vezes, ocorre mediante ameaça de demissão ou em troca de uma vantagem ou promoção. Em todo o mundo, 52% das mulheres economicamente ativas já sofreram assédio sexual, segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho).

No Brasil, o Ministério do Trabalho e Emprego define assédio sexual como a abordagem, não desejada pelo outro, com intenção sexual ou insistência inoportuna de alguém em posição privilegiada que usa dessa vantagem para obter favores sexuais de subordinados.

O assédio é crime no Brasil desde 2001, quando ficou estabelecida pena de detenção de um a dois anos para quem praticar o ato. Segundo a legislação, a conduta é caracterizada quando alguém for constrangido "com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual", desde que o agente aproveite da sua condição de superior hierárquico.

"Existem dois tipos clássicos de assédio: por chantagem e por intimidação. No primeiro, a vítima tem que provar que foi coagida e que houve conjunção carnal. Para caracterizá-lo é preciso ainda que o ato tenha sido praticado por um superior hierárquico. No segundo tipo de assédio, não é necessário haver ameaça, pode ser um galanteio, uma cantada, uma brincadeira de mau gosto", afirma Adriana Calvo, advogada e especialista em Direito do Trabalho.

Não há levantamentos sobre quais profissões são mais afetadas, mas especialistas são unânimes em dizer que o ambiente mais propício ao assédio sexual é o da secretária. Diante da suspeita, o Sindicato das Secretárias do Estado de São Paulo realizou pesquisa na categoria e o resultado foi 25% responderam que já foram assediadas sexualmente pelos chefes.

Em outros países

A OIT define assédio sexual como atos, insinuações, contatos físicos forçados, convites inconvenientes, que apresentem as seguintes características: condição clara para manter o emprego, influência em promoções na carreira, prejuízo no rendimento

²¹ Fonte: Texto na íntegra disponível em <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/03/08/52-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-no-trabalho-falta-de-provas-dificulta-condenacoes.htm> Acesso em: 23 de junho de 2016.

profissional, humilhação, insulto ou intimidação da vítima. Trata-se, portanto, de condutas que não se restringem ao sexo, mas atos que prejudicam de alguma forma a vítima em seu ambiente de trabalho.

Os Estados Unidos, onde uma pesquisa da Langer Research Associates mostrou que 24% das profissionais já tinham sofrido assédio sexual, possuem as leis mais rígidas em relação a essa prática. França e Nova Zelândia tratam do assédio sexual em suas legislações trabalhistas. Assim como no Brasil, Espanha, Itália e Portugal abordam o tema no Código Penal.

Em boa parte dos países, são os acusados que precisam provar que não cometeram o crime. No Brasil, a apresentação de provas é dever da vítima.

A partir da apropriação do conteúdo, propõe-se que, em grupo, o corpo discente faça a pesquisa²² na sala de informática sobre outras formas de autonomia física, enfatizando a célebre frase de Simone de Beauvoir (1967): “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A partir dessa pesquisa, procura-se compreender que ser mulher vai além de uma constituição biológica, mas é uma construção social. Tornar-se mulher é apropriar-se, é empoderar-se do seu papel social. É ter autonomia física, econômica e social. Após o levantamento de dados, expor um mural com os resultados da pesquisa.

Fechamento

Como síntese dessa atividade, deseja-se que, ao final do trabalho em equipe, os estudantes e as estudantes tenham o domínio/conhecimento a respeito da autonomia física, que remete à tomada de decisão ao seu próprio corpo, podendo adentrar em temas como violência contra a mulher, aborto etc. E espera-se, ainda, que o corpo discente perceba, em números, as consequências da violência física a partir do Mapa da Violência 2015, organizado por Julio Jacobo Waiselfisz (2015):

Tabela 1 – Mapa da Violência 2015

TIPO DE VIOLÊNCIA	NÚMERO	%
Física	96.429	48,7
Psicológica	45.485	23
Tortura	4.264	2,2
Sexual	23.630	11,9
Tráfico seres	97	0
Econômica	2.433	1,2
Neglig./abandono	13.175	6,7
Trabalho Infantil	273	0,1
Inter. Legal	352	0,2
Outras	11.898	6
Total	198.036	100

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base no Mapa da Violência 2015, tendo como referência os atendimentos de mulheres pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

²²

Sugestões de sites: <http://www.soscorpo.org.br/>, <http://www.spm.gov.br/>, <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher>, <http://www.ensaiosdegenero.wordpress.com/> e www.geledes.org.br

Referências

Babilônia. Disponível em: < <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/personagem/>> Acesso em 23 de junho de 2016.

BEAUVOIR, Simone de (s.d.) **O Segundo Sexo**. Vol.1: Fatos e Mitos. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

LOURO, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: discussões. Petrópolis: Vozes, 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **MAPA DA VIOLÊNCIA**: Homicídios de Mulheres no Brasil. 1ª Ed. Brasília: FLACSO Brasil. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf> Acesso em: 22 jul. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em Movimento**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

4.3 Autonomia Econômica

Disparador

Imagem 6 – Personagem Paula



Fonte: Disponível em <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/personagem/paula/>
Acesso: 29 de agosto de 2015.

Paula era uma jovem advogada que viu sua vida mudar após conquistar o reconhecimento de sua competência profissional. Criada na comunidade Babilônia, sentiu-se

realizada ao obter condições de morar no “asfalto”, termo muito utilizado na linguagem carioca ao referir-se que vai descer o morro.

Para isso, abriu mão de um relacionamento duradouro, pois seu namorado não aceitava deixar de morar no morro e mais, depender economicamente de sua namorada. Decidida, se muda para o bairro do Leme junto com seu irmão e desfruta de sua autonomia econômica, inclusive, mantém abertura para novos relacionamentos amorosos e realiza seus sonhos de infância, como viajar para o exterior, por exemplo.

Imagem 7 – Cena em que Paula recebe o contracheque e benefícios, após a promoção no trabalho. (2min18s)



Fonte: < <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/>> Acesso em 29 de agosto de 2015.

A cena para exibição ao corpo discente mostra o momento em que a personagem Paula (Sheron Menezes) recebe das mãos de sua patroa Teresa (Fernanda Montenegro) o contracheque após sua promoção e um bônus por uma causa ganha. Movida pela emoção, após a frustração de não ter recebido o reconhecimento do seu namorado Tadeu (Cesar Mello), por seu esforço e destaque no trabalho e de ter sofrido discriminação durante o período de estudo, por ter entrado na universidade pela política de cotas, desabafa com Teresa sua vontade de “esfregar na cara” de todas as pessoas que riram dela.

A partir desse enredo, pleiteia-se debater sobre gênero e suas interseções de classe e de raça. Nessa perspectiva, pode-se trabalhar a autonomia econômica que envolve o controle sobre bens e recursos materiais e intelectuais, bem como a capacidade de decidir sobre o seu rendimento. A personagem Paula apresenta essas características por se tratar de uma mulher

negra criada no morro da Babilônia, no Rio de Janeiro, e que a partir dos estudos conseguiu conquistar sua autonomia.

A proposta é apresentar a vida da personagem Paula e aguçar o olhar crítico dos estudantes e das estudantes a partir dos conhecimentos teóricos sobre gênero, raça e classe social. Desse modo, pretende-se que os alunos e as alunas se apropriem da importância da autonomia econômica e, ainda, entendam os obstáculos que a mulher negra enfrenta na sociedade.

Atividade

Propor aos estudantes e às estudantes que, individualmente, façam uma análise do perfil da personagem Paula comparando com os dados apresentados pelo site O Dia, em 23 de novembro de 2014, especificamente, que trata da disparidade salarial entre mulheres negras e brancas, e homens negros e brancos.

Em seguida, apresentar uma pirâmide social representando os dados identificados no texto do site O Dia e outro demonstrando a ascensão da personagem Paula. Desse modo, é possível retratar como foi modificada a posição social de Paula ao conquistar sua autonomia econômica, superando as dificuldades pertinentes à questão racial e de classe identificadas na personagem.

Texto extraído e adaptado²³:

Branco têm renda 85,3% maior que a dos negros

Números são de pesquisa da UFRJ e usam como base dados apurados pelo IBGE em outubro de 2014.

HILKA TELLES

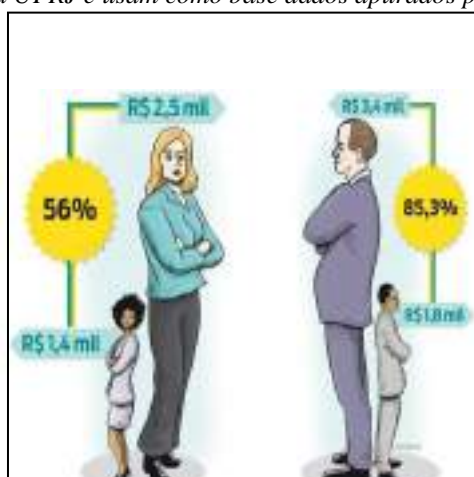


Foto: Arte O Dia

Rio - A desigualdade entre negros e brancos não se limita à maior taxa de incidência de homicídios para os primeiros. De acordo com pesquisa do Laeser (Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e

²³ Texto na íntegra, consultar o endereço eletrônico < <http://odia.ig.com.br/noticia/riosemfronteiras/2014-11-23/brancos-tem-renda-853-maior-que-a-dos-negros.html>> Acesso em 23 de junho de 2016.

das Relações Raciais, da UFRJ), com base em dados do IBGE apurados em outubro de 2014, homens brancos que moram na Região Metropolitana do Rio têm rendimento 85,3% maior que o dos negros e pardos.

“Isso produz subdesenvolvimento e leva à desigualdade”, afirma o economista Marcelo Paixão, coordenador do Laeser e defensor de políticas que promovam a inclusão, inclusive através da educação de qualidade.

Os números não desmentem sua tese. Enquanto a renda média mensal do negro é de R\$ 1,8 mil, a do branco está em R\$ 3,4 mil. Quando a pesquisa auferir apenas salário, a diferença entre as raças, de ambos os gêneros, é de 30%. Ou seja: a cor da pele motiva menor rendimento.

A diferença também demarca o trabalho. Segundo o IBGE, o desemprego entre as mulheres brancas, na Região Metropolitana, é de 2,5% — contra 4,3% para as negras, numa diferença de 72%. Mulheres brancas tiveram renda média de R\$ 2,5 mil e as negras, de R\$ 1,4 mil (56% a menos). Portanto, em outubro de 2014 os homens brancos tinham ganhos 32,7% a mais que as mulheres brancas e 144,8% em relação às negras e pardas.

“A taxa de desemprego das negras ainda é costumeiramente mais que o dobro da dos homens brancos. Os indicadores saltam aos olhos porque neles estão o maior percentual de desemprego, de emprego informal, do emprego doméstico e da baixa remuneração”, aponta Paixão.

Segundo o economista, no Brasil, a cada cinco mulheres negras no mercado de trabalho, uma atua como empregada doméstica. “São 20%. É um percentual interessante, porque é mais ou menos o mesmo percentual coletado no Censo de 1872, antes da Lei Áurea: 25% das escravas trabalhavam como domésticas”.

Ainda, como material de apoio, pode-se consultar as páginas 343 a 347 do livro didático²⁴.

Fechamento

Como síntese desta atividade, deseja-se que o debate leve a turma a refletir que a autonomia econômica contribui para a equidade de gênero a partir do empoderamento e conscientização dos direitos previstos em lei, independentemente de cor/raça ou gênero.

Referências

LOURO, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: discussões. Petrópolis: Vozes, 2010.

Babilônia. Disponível em: < <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/personagem/>> Acesso em 29 de agosto de 2015.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em Movimento**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

²⁴ SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em Movimento**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

4.4 Autonomia Política

Disparador

Imagem 8 – Personagem Teresa



Fonte: Disponível em <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/personagem/teresa/> Acesso em 29 de agosto de 2015.

Apresentar cena da novela Babilônia (2015), em específico a personagem Teresa (Fernanda Montenegro), advogada bem sucedida, ativista feminista, casada com outra mulher e cidadã consciente de seus direitos e deveres. Por ser alvo de preconceitos referente à sua identidade de gênero; defende a causa pertinente às questões dessa natureza, não permitindo que sua imagem seja denegrida por assumir socialmente seu relacionamento homoafetivo. Prestes a morrer, seu filho a reconhece novamente como mãe, confortando o coração que fora rejeitado ao decidir separar-se do seu marido e viver conjugalmente com sua companheira.

Indignada com os discursos tradicionais carregados pela influência patriarcal e religiosa e com a corrupção que permeia no meio político, decide concorrer a um cargo público e entra na corrida das campanhas eleitorais, conquistando a posição de presidente da Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro.

Imagem 9 – Cena em que Teresa decide candidatar-se. (55s)

Fonte: < <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/>> Acesso em 23 de junho de 2015.

A cena escolhida para exibir aos alunos e às alunas apresenta o momento em que a personagem Teresa (Fernanda Montenegro) decide entrar na corrida eleitoral em prol de uma causa específica, que é combater a corrupção.

Com essa personagem é possível trabalhar o gênero como categoria de análise na perspectiva da autonomia política, que tem a ver com a igual representação em espaços de tomada de decisão, especialmente no governo e parlamentos. Isso porque Teresa assume-se como cidadã plena de direitos e luta por estes, tanto em nome da sua liberdade de assumir publicamente seu relacionamento homoafetivo, como pela aversão à corrupção, defendendo ainda, sua moral, integridade e identidade de gênero.

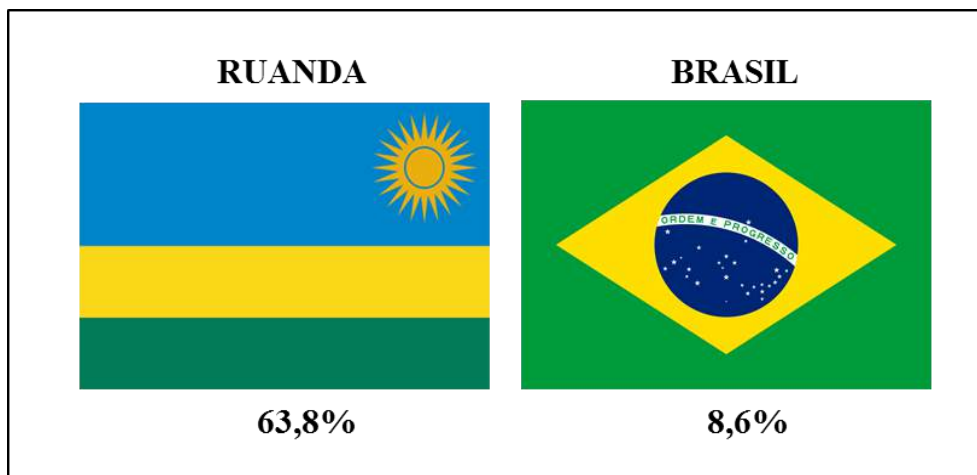
Atividade

Pretende-se que os estudantes e as estudantes, em grupos, discriminem e apresentem os elementos sociais que estão presentes nas cenas buscando responder: como a mulher é naturalizada no campo político e religioso e como é possível conquistar sua autonomia?

Para isso, como complemento à cena exibida, apresentar dados que demonstram como a mulher encontra-se inserida no contexto político brasileiro, especificamente, a baixa representatividade da figura feminina no cenário político, restando ao Brasil a 129ª posição em um ranking feito com 189 países, organizado pela União Parlamentar, instituição esta

ligada à Organização das Nações Unidas (ONU)²⁵. Para exemplificar, comparar a defasagem do Brasil, comparando-o com a Ruanda, que ficou em primeiro lugar. Os números abaixo expressam essa disparidade:

Imagem 10 – Percentual de participação política de mulheres nos parlamentos de Ruanda e do Brasil (2016)



FONTE: Desenvolvido pelo autor, tendo por base o ranking da União Parlamentar, 2016.

Propõe-se, a partir dessa personagem, promover uma reflexão acerca das concepções que envolvem os discursos de gênero, ensejando a constituição de um conhecimento crítico que possa promover uma “cultura filógina”²⁶, o respeito ao feminino, a diversidade sexual e de gênero, enfim, uma educação baseada numa cultura de direitos humanos.

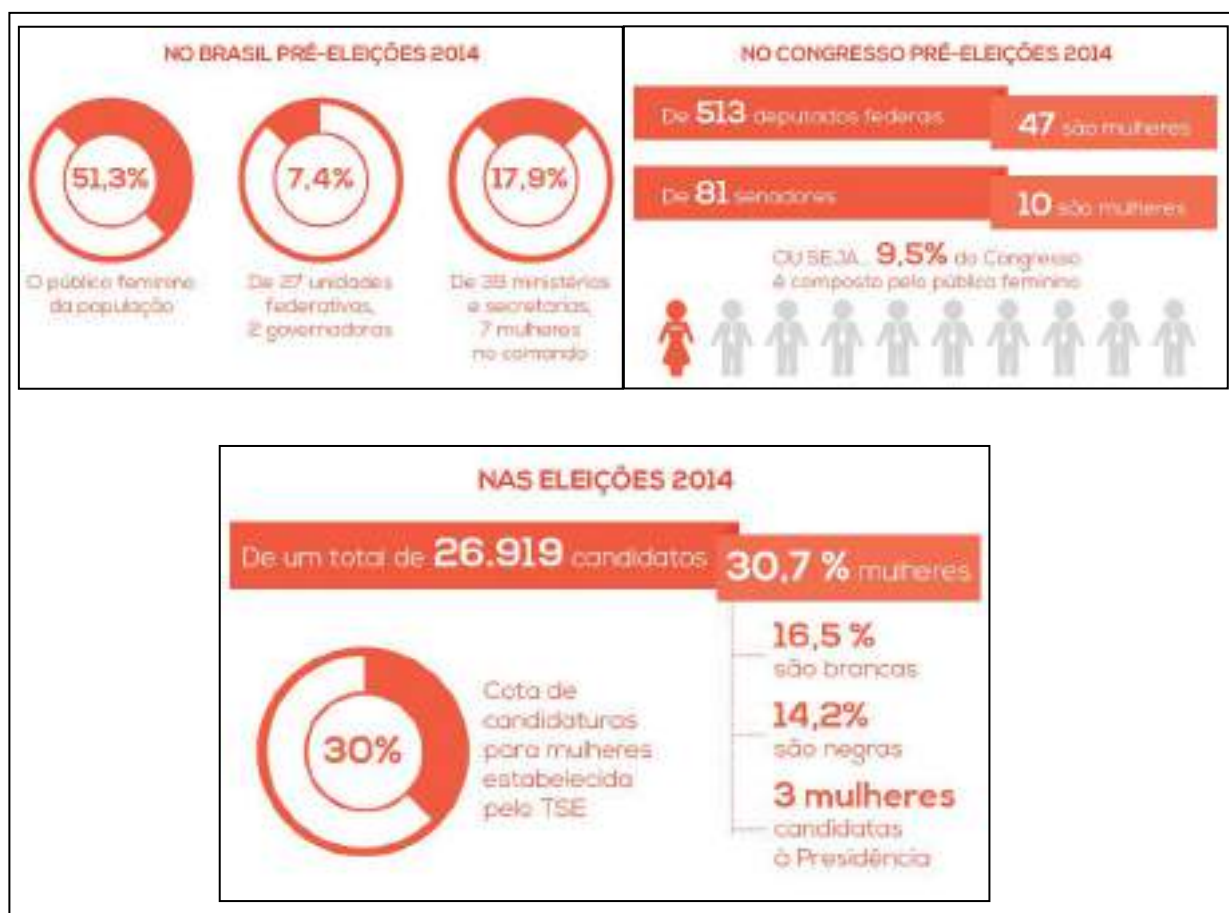
Para isso, pretende-se que os estudantes e as estudantes analisem os dados consolidados das eleições brasileiras de 2014 extraídos do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Câmara dos Deputados, do Senado Federal e da Presidência da República²⁷ e ilustrados a seguir:

²⁵ Dados extraídos da página virtual < <http://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/claudia/eleicoes-2014-como-e-a-participacao-da-mulher-brasileira-na-politica>> Acesso em 25 de junho de 2016.

²⁶ *Filoginia*, do grego *philos*, amigo + *gyne*, mulher – amor às mulheres – antônimo *Misoginia*, aversão às mulheres. GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE Cultural da Língua Portuguesa. São Paulo, 1999, p.432.

²⁷ Dados extraídos da página virtual < <http://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/claudia/eleicoes-2014-como-e-a-participacao-da-mulher-brasileira-na-politica>> Acesso em 25 de junho de 2016.

Imagem 11 – Participação da mulher nas eleições de 2014.



FONTE: Disponível em < <http://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/claudia/eleicoes-2014-como-e-a-participacao-da-mulher-brasileira-na-politica>> Acesso em 25 de junho de 2016.

É importante que o corpo discente compreenda que

a política constitui apenas um dos domínios onde o gênero pode ser utilizado para a análise histórica. (...) Primeiro, porque se trata de um território praticamente inexplorável, já que o gênero foi percebido como uma categoria antitética aos negócios sérios da verdadeira política. Depois, porque a história política – que ainda é o modo dominante da interrogação histórica – foi o bastião da resistência à inclusão de materiais ou de questões sobre as mulheres e o gênero (SCOTT, 1995).

Desse modo, justifica-se a escolha da personagem Teresa, ativista feminista e que possui autonomia política; tornando-se, na telenovela, referência a outros personagens por suas tomadas de decisão.

Fechamento

Como síntese desta atividade, deseja-se que os estudantes e as estudantes adquiram conhecimento a respeito da importância da participação política da mulher na sociedade e

percebam que a pouca participação da mulher em cargos públicos dá-se pela desigualdade de oportunidade.

Referências

Babilônia. Disponível em: < <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/>> Acesso em 29 de agosto de 2015.

LOURO, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: discussões. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em Movimento**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

5 DA TEORIA À PRÁTICA: A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo trata da pesquisa de campo, que consistiu na observação participante e da aplicação de questionário, de modo a avaliar se a sequência didática com a utilização de cenas de telenovelas contribuiu na/para aprendizagem das questões de gênero no ensino médio, especificamente, nos Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, existentes nas EREMs de Pernambuco.

Desse modo, optou-se por apresentar: (a) primeiramente, a metodologia adotada na pesquisa; (b) um breve comentário feito a partir da caracterização das escolas campo de pesquisa; (c) a contextualização da aplicação da sequência didática; (d) e, finalmente, a análise dos resultados.

A linguagem utilizada na contextualização da aplicação e avaliação da sequência didática buscou aproximar-se de um diálogo entre leitor-pesquisador-pesquisado. A pretensão é que o leitor vivencie a realidade do campo de pesquisa estudado. Para isso, adotou-se uma narrativa simples e colorida, apropriando-se da linguagem dos próprios alunos e alunas que contribuíram para a pesquisa acrescida das interpretações oriundas do professor/pesquisador/autor deste trabalho de conclusão de curso (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p. 115).

5.1 Metodologia adotada para a pesquisa de campo

A pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.69).

Desse modo, os dados relevantes para serem analisados têm como contexto a função social da escola a partir do debate e/ou embate ligados à desigualdade, injustiça e discriminação a determinados grupos sociais (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p.11) que, neste caso, relacionam-se com os estudos de gênero sob o enfoque do papel social da mulher. Essa função da escola também precisa ser considerada diante dos “poderosos e onipresentes meios de comunicação de massa, como instrumentos de produção e difusão de valores, informações, modos de opinião, formas de pensar e modelos de conduta (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p.11)”. Em vista disso, propôs-se utilizar cenas de telenovela como instrumento didático limitando-as ao estudo de gênero, de modo a contribuir para a análise deste trabalho de conclusão de curso.

Sacristán e Gómez (2007) elencam algumas potencialidades e condições básicas que devem ser contempladas no currículo comum da aprendizagem escolar. Entre essas, optou-se destacar a que diz que “o currículo comum é um meio para ajudar na igualdade de oportunidades” (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p.174).

Os autores atribuem que a desigualdade de oportunidades entre indivíduos e grupos sociais está ligada à variação de culturas, na qual uma se sobrepõe à outra e cita como exemplo que “dar guarida no ensino a atividades mais próprias de interesses femininos, não suprime o fato de que fora da escolaridade continue predominando os interesses masculinos” (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p.174).

Quebrando a visão pessimista dos autores, a partir do exemplo citado, é possível validar o discurso fora do ambiente escolar, restaurar o meio social a partir da aprendizagem escolar, considerando que a escola não está isolada da sociedade, pelo contrário, ela está inserida no meio e possui uma função específica que é a de transformar os conteúdos do currículo escolar “no fim específico da vida e das relações entre os indivíduos que formam o grupo social” (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p.49).

Este estudo busca, justamente, compreender e avaliar a relação e relevância do estudo de gênero na escola, especificamente no ensino médio, na perspectiva de que a aprendizagem apreendida na escola resvale no meio social a partir de um novo olhar dos estudantes e das estudantes em seu exercício pleno de cidadania.

Para tanto, os passos formais para a metodologia avaliativa tomou como referencial a “anatomia de uma prática complexa” (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p.303) que, sequencialmente, inicia a avaliação a partir da valorização da emissão do julgamento a determinado assunto que, neste caso, se trata dos estudos de gênero, concomitantemente a um processo de informação.

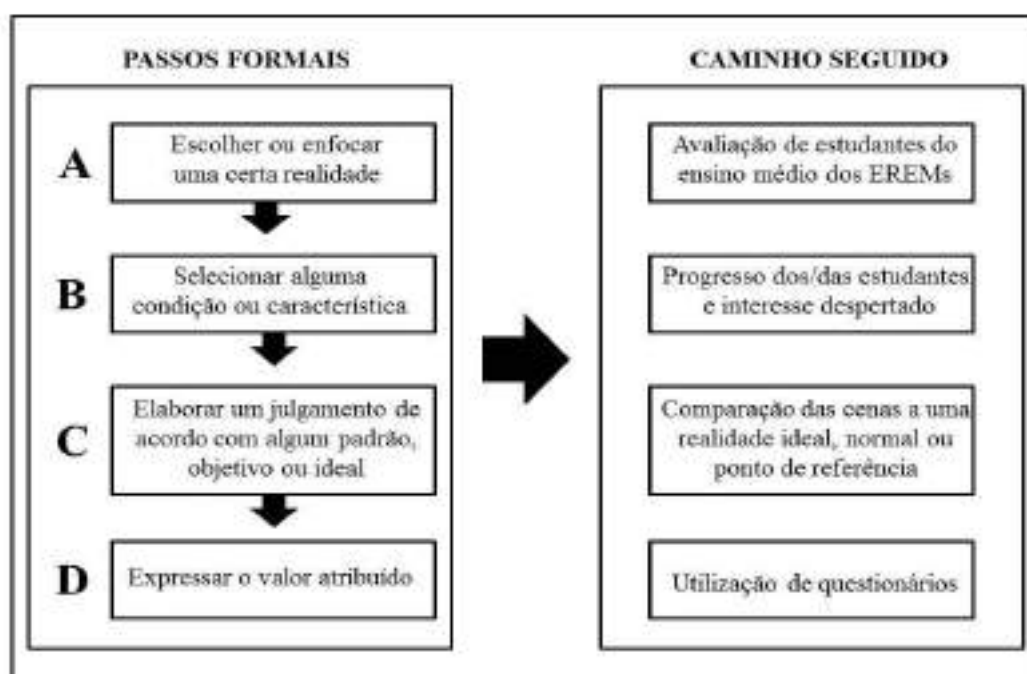
Durante o processo de informação, realizam-se descrições do objeto. Neste estudo, essa avaliação consistiu na análise de algumas cenas previamente selecionadas da telenovela *Babilônia* (2015). Em seguida, efetuou-se a coleta dos dados por meio de dois questionários²⁸. Nesse aspecto, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

²⁸ Modelo encontra-se no Apêndice.

Estrategicamente, o questionário foi utilizado em dois momentos: inicialmente, na abordagem inicial, objetivando um levantamento prévio; após a exibição da sequência didática, pois “é imprescindível realizar as avaliações no princípio e no final do processo, com o objetivo de identificar e medir as que possam estar se produzindo nesse momento” [SACRISTÁN; GÓMES(2007, p. 347) *apud* TYLER(1973, p. 109)], desse modo é possível medir a intervenção da proposta didática com utilização de telenovelas.

A sequência a seguir apresenta os passos formais para a realização da avaliação baseado na anatomia de uma prática complexa apresentada por Sacristán e Gómes (2007):

Imagem 12 – Passos percorridos para a avaliação da proposta didática



FONTE: Desenvolvido pelo autor tomando como referência Sacristán e Gómes (2007), 2016

5.2 Caracterização das escolas campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento da proposta da prática pedagógica são as Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Pernambuco.

As EREMs são escolas-modelo que, desde o ano de 2008, estão sendo implantadas no estado de Pernambuco. Tem fundamento na educação interdimensional (racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade) desenvolvida a partir da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), objetivando proporcionar um espaço propício ao exercício da

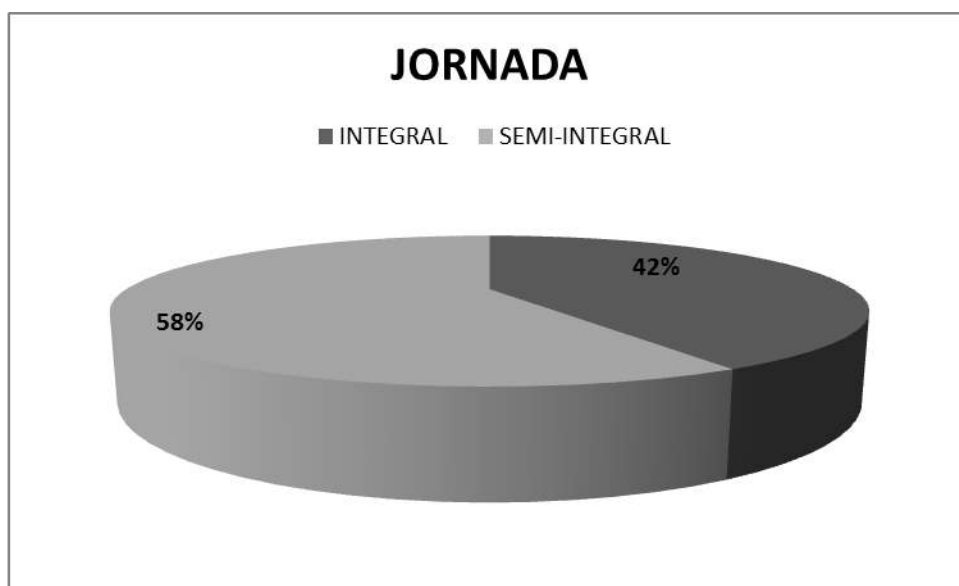
cidadania e ao protagonismo juvenil como caminho para a autonomia, competência, solidariedade e produtividade dos estudantes e das estudantes²⁹.

Atualmente, o estado possui 300 escolas de referência distribuídas em dois modelos de regime de atendimento, de acordo com a carga horária:

- Integral – Carga horária de 45 horas aulas semanais durante os cinco dias úteis da semana.
- Semi-integral – Carga horária de 35 horas semanais podendo ser distribuídas conforme viabilidade da escola. Se optar por cinco manhãs, intercala 3 tardes ao horário, caso seja mais adequado trabalhar as cinco tardes, intercala-se ao quadro de horário escolar três manhãs³⁰.

Assim, o estado de Pernambuco possui 125 escolas integrais e 175 semi-integrais, conforme apresenta o gráfico abaixo em porcentagem.

Gráfico 1 – Regime de Atendimento



Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2016.

Diante desse universo, optou-se selecionar três escolas que possuem o regime de atendimento integral como seleção para aplicação e observação da sequência didática. Outro critério para as escolhas das EREMs desenvolvido na pesquisa foi pertencer à região metropolitana, haja vista que possui a maior concentração de escolas de referência.

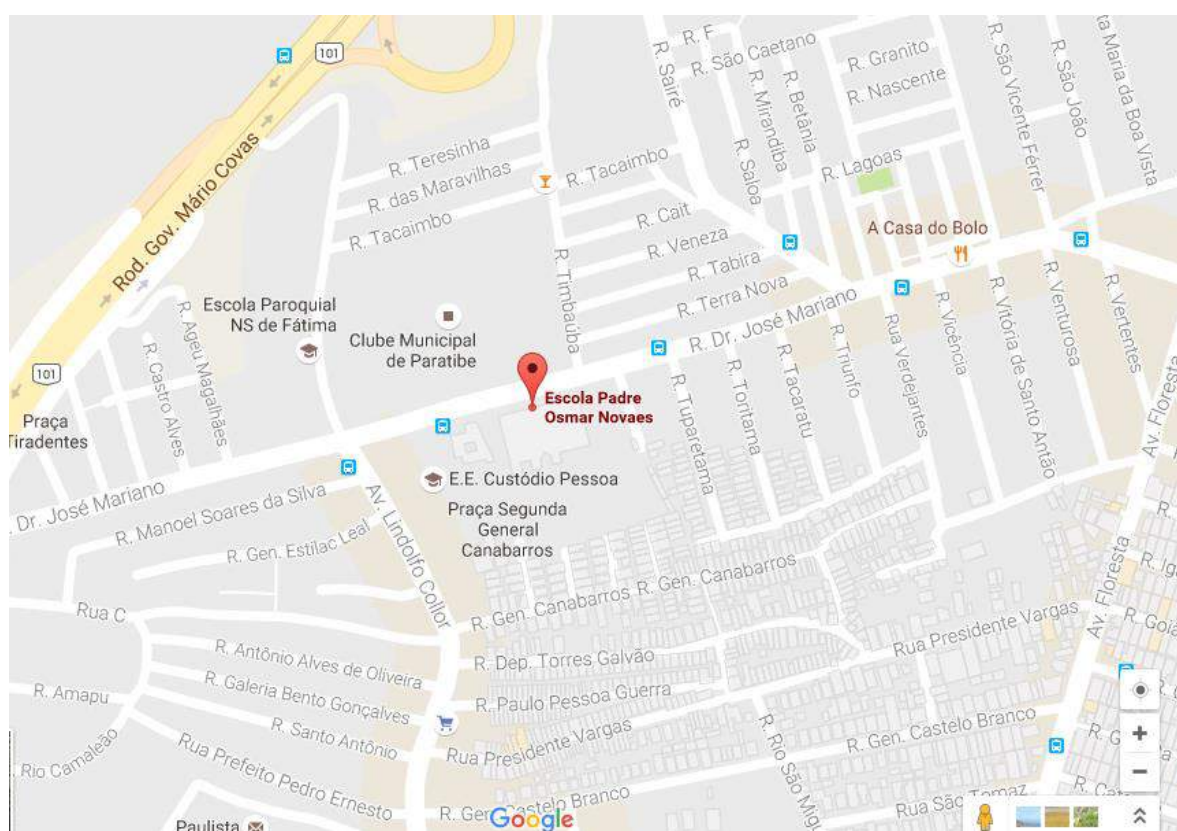
²⁹ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em 17 de julho de 2016.

³⁰ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em 17 de julho de 2016.

A primeira instituição visitada foi a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes. Situada na Rua Doutor José Mariano, s/n – Paratibe, em Paulista/PE, possui o total de 501 estudantes matriculados no ano de 2016 e 26 docentes lotados.

O Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher está presente na escola desde o ano de 2011. Nesse mesmo ano, a professora Judimar Teixeira teve o trabalho intitulado *Boca No Trombone – Respeito aos Gêneros: Sexualidade em Evidência*, contemplado pelo Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero – ANO IV.

Imagem 13 – Localização da EREM Padre Osmar Novaes



Fonte: Google Maps, 2016

A segunda instituição visitada foi a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte, criada por um projeto-piloto, tendo como parceira a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Situada na Rua Dois Irmãos, s/n – Apipucos, em Recife/PE, tem em seu histórico recente o destaque por ser finalista por dois anos consecutivos da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). Atualmente, possui 413 estudantes matriculados no regime integral.

Imagem 14 – Localização da EREM Professor Cândido Duarte



Fonte: Google Maps, 2016.

Por último, visitou-se a Escola de Referência Porto Digital, situada na Avenida Rio Branco, 193 – Recife Antigo, Recife. Com aproximadamente 370 estudantes matriculados, a EREM Porto Digital foi fundada em 2007, funcionando, inicialmente, em prédios alugados. Primeiro, no antigo Colégio Liceu, ao lado do Teatro Santa Isabel. Em seguida, dentro do campus da Universidade Católica³¹.

Imagem 15 – Localização da EREM Porto Digital



Fonte: Google Maps, 2016.

³¹ Fonte: <<http://blogs.ne10.uol.com.br/mundobit/2012/02/08/escola-de-referencia-no-porto-digital-quer-incluir-inovacao-no-curriculo-dos-alunos/>>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

5.3 Contextualizando a aplicação da sequência didática

Tenciona-se que a aplicação da sequência didática seja um instrumento utilizado pela professora ou professor a fim de contribuir para a aquisição e produção de novos conhecimentos, de modo que a aluna ou aluno compreendam e identifiquem no discurso aspectos pertinente às Ciências Sociais (CARNIEL, Fagner et al, 2012, p. 156). Ainda, pretende promover o despertar/desenvolver da habilidade e compreensão de interpretar as variadas formas de linguagem, como a fílmica, por exemplo. De modo que os estudantes façam a leitura das imagens (re)construindo novos sentidos e conexões intercalando o conhecimento científico a partir de um recorte de um fenômeno oriundo do conhecimento popular.

Para isso, as perguntas estabelecidas no primeiro e segundo questionários buscam qualificar a disposição do olhar, de modo a ajudar “a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo” (LOURO, 2014, p.129).

Ressalta-se que é atribuição da escola “utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante” (SACRISTÁN; GÓMES, 2007, p.22).

A sequência didática com cenas de telenovela como ferramenta de análise das relações de gênero cumpre essa função. A partir do conhecimento social e histórico de alunas e alunos, pleiteia-se que percebam a superficialidade do que parece ser natural.

A seguir, apresentam-se a aplicação e a avaliação da sequência didática.

5.3.1 – A pesquisa de campo na EREM Padre Osmar Novaes

A pesquisa de campo foi dividida em dois momentos, o primeiro consistiu em uma visita à escola, realizada no dia 15 de agosto de 2016, ocasião em que fui recebido por Edson, gestor da escola. Com ele, encontrei o momento propício para uma breve apresentação pessoal e profissional e, principalmente, da proposta de aplicação da sequência didática no Núcleo de Gênero da escola. Na ocasião, Edson solicitou à Professora de Biologia, Judimar, a receber-me e a ouvir o procedimento a ser adotado para minha pesquisa de campo, pois ela é uma das coordenadoras do Núcleo de Gênero, junto com a professora Ivaneide, de Português, a quem também fui apresentado.

Durante a conversa com as coordenadoras do Núcleo de Gênero, uma delas comentou da falta de apoio que tem recebido por conta da Secretaria da Mulher, os e-mails que envia para alguns esclarecimentos não eram respondidos. Apenas quando recorre presencialmente é que se sente acolhida. Inclusive, ela destaca o modo cordial como é recebida quando é necessário comparecer à Secretaria que fica no Recife Antigo. No entanto, a localização é um empecilho, haja vista que nem sempre tem disponibilidade de ir até a secretaria.

Ao serem questionadas sobre o espaço físico que os encontros do Núcleo de Gênero são realizados, a professora Judimar diz que este é outro problema que o Núcleo enfrenta, pois não se tem um horário específico para os encontros. A alternativa encontrada foi “*encaixar durante as aulas*”. Assim, há momentos que as aulas de Biologia, que são substituídas por temáticas ligadas a gênero, e outros, a vez é da substituição das aulas de Português. Deste modo, os encontros são realizados na própria sala de aula, na maioria das vezes, na sala de aula da professora Judimar³².

Após apresentar minha sequência didática à professora Judimar, ela ofereceu duas aulas na turma do 2º ano B. O critério adotado foi o tempo da aula, “*pois seriam duas aulas geminadas*”. Concordei com a sugestão e, seguindo o quadro de horário da escola, as aulas nesta turma seriam no dia seguinte a essa primeira visita. Como a sequência didática já estava pronta, informei que não tinha problema e ficou combinado meu retorno no outro dia para a apresentação do meu trabalho. Antes, sondei a respeito da disponibilidade dos materiais indispensáveis para a exposição da sequência didática (datashow, caixa de som e notebook ou datashow e TV com entrada USB), Judimar informou que a escola tinha esses recursos e que estariam todos à disposição. Assim, encerramos o primeiro momento e acertamos os últimos detalhes para o dia seguinte, como o horário da aula e a quantidade de estudantes para a impressão de questionários necessários à pesquisa.

O segundo momento ocorreu no dia 16 de agosto de 2016, nas aulas do 1º e 2º horários. A fim de um melhor aproveitamento de todos os alunos e alunas da turma, optei em respeitar os 15 minutos de tolerância que são dados aos retardatários. Com mais 5 minutos, iniciei a apresentação às 07h50min e encerrei às 09h10min.

³² Nas EREMs cada docente possui uma sala de aula, assim a rotatividade é feita pelos discentes e não pelo/pela docente a cada término do horário da aula.

Imagem 16 – Imagens do segundo momento da pesquisa de campo na EREM Padre Osmar Novaes



À esquerda, imagem da apresentação da sequência didática. À direita, momento em que os alunos e alunas respondem o questionários. Créditos: Judimar Teixeira.

A aula foi iniciada com uma breve exposição pessoal e profissional, especificando o que iria ocorrer durante a apresentação e explicando que a aula fazia parte de um estudo do Mestrado Profissional em Ciências Sociais oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco. Considerou-se importante explicar um pouco sobre o que vem a ser o Mestrado e sobre a necessidade de apresentar um trabalho de conclusão de curso.

Em seguida, foi apresentado o tema da aula que foi *Estudos de Gênero: das desigualdades sociais às formas de violência contra a mulher*. Foi solicitado que os alunos e alunas respondessem ao roteiro 1 da entrevista (modelo em anexo) disponibilizando 10 minutos para isso. Extrapolado o tempo, foram dados mais 5 minutos, haja vista que alguns ainda estavam respondendo. Recolhidas as atividades, segui a apresentação falando da estrutura da aula.

Foi exposto que o objetivo da aula é trazer a reflexão e compreensão da definição de gênero e a sua construção histórica, cultural e social, reconhecendo a autonomia como base para o respeito e igualdade de direitos e oportunidades para homens e mulheres e, ainda, identificar o caráter de gênero entre as desigualdades sociais existentes no país e no mundo. Prosseguindo com a exposição, foi feita uma pesquisa utilizando o dicionário como fonte e um debate com os estudantes e as estudantes sobre a definição de gênero.

Após identificarem que a definição de gênero varia de acordo com a especificidade da área, destacou-se que, nesta ocasião, iríamos trabalhar gênero à luz da Sociologia que compreende o conceito como a função de classificar o masculino e o feminino nas sociedades humanas, ressaltando que “essa classificação está baseada principalmente na identidade

subjetiva da pessoa. Sabemos que as identidades humanas não são herdadas, mas construídas por uma trama de elementos associados à personalidade, influências familiares, culturais e sociais”. (SILVA et al, 2013, p.338)³³

Na sequência, foi feita uma exposição dos quatro elementos relacionados ao gênero seguindo as ideias de Joan Scott ao conceber gênero como categoria útil de análise histórica: símbolos, noção do político, identidade subjetiva e conceito normativo³⁴. Em seguida, foi feito um levantamento da definição de autonomia no dicionário³⁵, destacando que a capacidade de autogovernar-se é uma das competências possíveis para o empoderamento feminino.

Para sondar se os alunos e alunas estavam acompanhando a linha de pensamento, pois estavam atentos e silenciosos, foi questionado se a mulher na sociedade atual de um modo geral tem esse empoderamento. A turma foi unânime em negar que há esse empoderamento, destacando a participação de uma aluna que disse que, infelizmente, quem governa a mulher é o homem.

Dando continuidade à aula, mas sem perder o diálogo que se iniciou, foram apresentados alguns desafios da relação de gênero para a autonomia feminina. Durante a exposição, foi possível perceber no olhar, na atenção e nos gestos afirmativos dos alunos e alunas o entendimento do que estava sendo ministrado. A partir de alguns símbolos presentes na fala do nosso cotidiano, foi possível trazer a definição das autonomias física, econômica e política conforme a CEPAL apresenta³⁶.

Após a abordagem teórica, que durou aproximadamente 30 minutos, foi apresentada aos discentes uma sequência de cenas da telenovela Babilônia, exibida em 2015 pela Rede Globo de Televisão. Foram selecionadas três cenas totalizando o tempo de 4min14s de exibição, conforme descrito anteriormente. Em seguida, questionou-se se os alunos e as alunas identificaram exemplos de autonomia nas cenas e alguns alunos e alunas responderam afirmativamente e citaram a sequência das cenas conforme as autonomias expostas durante a aula.

Assim, exibiram-se novamente as cenas separadamente, dando pausas e apresentado dados empíricos das consequências das desigualdades sociais ligadas às questões de gênero.

³³ Esta citação foi extraída do livro Sociologia em Movimento, livro este adotado pela EREM Padre Osmar Novaes. In: SILVA, Afrânio *et al.* Sociologia em Movimento. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

³⁴ O capítulo 3 aborda com mais profundidade o estudo de gênero desenvolvido por Joan Scott, entre outros.

³⁵ Utilizou-se o dicionário cópias do dicionário HOUAISS. Disponível em <https://houaiss.uol.com.br>.

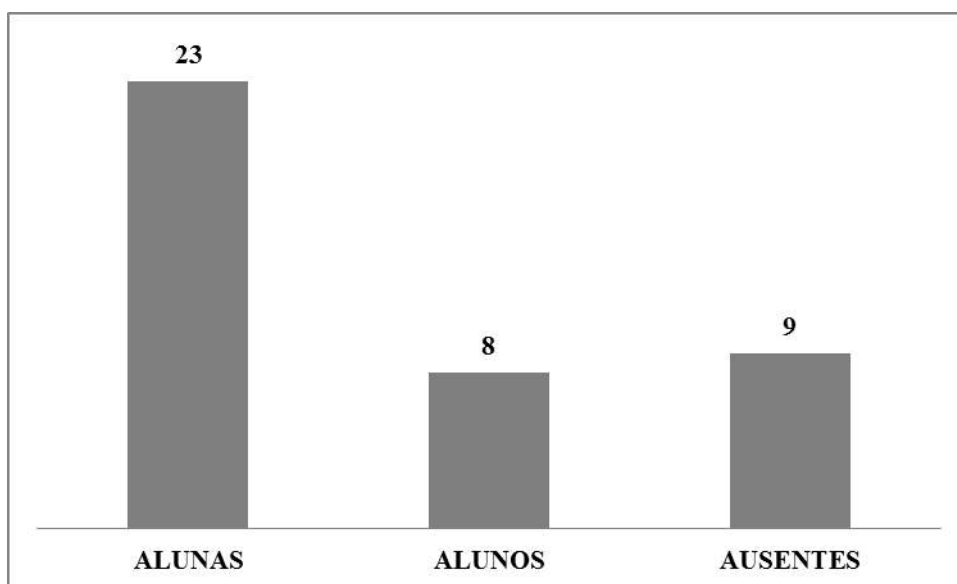
³⁶ O capítulo 3 aborda com mais profundidade a definição destas autonomias organizadas pela CEPAL (2007).

Por fim, foi distribuído o 2º questionário para que fosse possível fazer a análise dos resultados antes e após a apresentação da sequência didática com a utilização de cenas de telenovela, disponibilizando os últimos 12 minutos da aula para que os alunos e alunas respondessem.

5.3.2 – Os questionários da EREM Padre Osmar Novaes

Os questionários foram distribuídos para todos os alunos e alunas em dois momentos. O primeiro, antes da sequência didática, e o segundo após sua exposição. A turma era composta por 40 estudantes. No entanto, estavam presentes 31, sendo 23 alunas e 8 alunos, com faixa etária entre 15 e 18 anos de idade.

Gráfico 2 – Quantidade de estudantes participantes



Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2016.

O primeiro questionário³⁷ foi composto por três questões abertas. A propósito das desigualdades de gênero, a pergunta inicial solicitava aos alunos três exemplos extraídos do cotidiano. No que diz respeito a isso, apenas três questionários apresentaram respostas incompletas: um aluno citou apenas 1 exemplo e outro citou 2.

Em relação aos exemplos citados, na pergunta inicial houve uma coerência das respostas, muitas parecidas umas com as outras. A diferença salarial, a imagem da mulher e

³⁷ Intitulado por Roteiro 1 de Entrevista – Estudante.

sua vestimenta, a relação da mulher aos serviços domésticos e a divisão social do trabalho, como a dupla jornada, por exemplo, foi recorrente nas respostas dos e das estudantes.

Duas alunas responderam que nas aulas de educação física as meninas são impedidas de jogar futebol. Outra diz que *“mulher é vista como dona de casa pelos homens e pela sociedade”* e, ainda, a aluna Regina³⁸, com 15 de idade, diz que *“quando eu e meu irmão quer sair e minha vó só deixa ele porque diz que é diferente porque ele é menino (sic)”* e complementa no outro exemplo *“o fato também de não poder sair só por ser mulher”*. A aluna Laís aponta *“a maneira de se vestir, homem pode sair sem camisa e mulher não pode”*.

A segunda pergunta questionou por que essas diferenças existem?

Houve respostas que relacionaram ao trabalho, como por exemplo, a aluna Sandrinha que diz *“porque para muitas pessoas o trabalho do homem não pode ser da mulher”*. Ou ainda responsabiliza o trabalho e a sociedade. Como a aluna Maria José que responde *“... a sociedade, desde cedo é induzida à ignorância de que o homem é superior e tem que se manter, e a mulher é frágil e delicada e não consegue fazer trabalhos pesados”*. Outro exemplo, é o de Olga que diz que *“... hoje em dia a sociedade em si, ainda tem a mulher como aquela que é responsável pela casa e as crianças, enquanto o homem sai para trabalhar” (sic)*. Outros catorze estudantes atribuem à sociedade a responsabilidade dessas diferenças.

O aluno Murilo, 16 anos, aponta como um dos motivos dessa desigualdade a tradição: *“... pois por toda história o homem teve o papel de autoridade e a mulher de inferioridade, dentro de casa, onde o pai é o líder e a mãe subordinada a ele”*. Seguindo o mesmo pensamento, o aluno Tadeu, também 16 anos, responde que *“essas diferenças já vêm de antigamente³⁹, a cada ano que se passa, as pessoas vão se adaptando com os modos de antigamente, dessa forma essas diferenças nunca vai mudar”*.

Percebe-se que a resposta de Tadeu aproxima-se também da ideia da aluna Karen, 15 anos, que atribui à existência das diferenças uma forma de *“diferenciar o sexo feminino e masculino, porque a gente foi educado assim⁴⁰”*. Já a aluna Beatriz, 16 anos, diz que *“desde a era primitiva a sociedade foi sendo constituída dessa maneira, com isso, foram organizando as leis. Até porque o físico da mulher é mais frágil que o do homem.”*

³⁸ Os nomes que utilizo para referir-se aos estudantes são todos fictícios, baseados em nomes de personagens da novela Babilônia (2015), no propósito de preservar a identidade dos alunos e alunas envolvidos na pesquisa de campo.

³⁹ O destaque na resposta foi feito pelo aluno na sua escrita, na ocasião ele utilizou o marcador de texto verde para destacar as palavras “já vem de antigamente” e “os modos de antigamente”.

⁴⁰ O destaque na resposta foi uma reprodução da escrita da aluna. Ela sublinhou as palavras “educado assim” com caneta azul, cor esta utilizada em toda escrita.

A terceira e última pergunta solicitava que os alunos e alunas apresentassem soluções para diminuir ou erradicar tais desigualdades.

Das trinta e uma respostas, vinte delas suscitaram como solução a importância dos direitos iguais para todos e todas, como o aluno Evandro, 16 anos, respondeu: *“direitos iguais para todos”*. A aluna Simone, 16 anos, também atribuiu como alternativa para a erradicação ou redução da desigualdade existente entre homens e mulheres a igualdade de direitos para todos. No entanto, aponta um caminho para essa conquista: *“desde pequeno, ir ensinando às crianças que todos os direitos são iguais, seja homem, mulher independente de cor ou religião, é sempre bom lembrar isso”*.

Seguindo a mesma ideia de Simone, Sílvia, 16 anos, diz que deve ensinar *“desde pequeno que todos nós temos direitos iguais”*. Falando em ensino, Celina, 15 anos, esclarece que *“toda base vem da educação e da escola, então deveria implantar projetos nas escolas no qual falasse sobre a valorização das mulheres”*. E, complementando essa linha de pensamento, Dora fala que

“isso tudo acontece porque as pessoas mesmo que pensam dessa forma, ou seja, desde criança aprendemos ser assim... então para uma boa solução e uma sociedade melhor, podemos tentar mudar isso educando novas pessoas que virá ao mundo, reeducando-as com um pensamento diferente e bem melhor do que nos dias de hoje”.

Dentre as respostas que apontaram para outro caminho como solução, optou-se apresentar dois exemplos, a do aluno Aderbal, 17 anos, que sugere como solução *“projetos de lei que funcione”*. E da aluna Inês, 16 anos, que escreve:

“acho que não existe uma solução ainda, para diminuir tal coisa. Mas a minha solução era que as pessoas da sociedade abrissem mais suas mentes deixassem de ser machista ou feminista, vivessem suas de forma diferente e contraditória a sociedade”.

O segundo questionário⁴¹ foi distribuído após a exposição da aula e das cenas da telenovela Babilônia (2015) com o objetivo de verificar se a sequência didática atende à expectativa de promoção e apreensão dos conteúdos sobre gênero, contribuindo na/para intervenção social e/ou de reflexão crítica dos alunos e alunas do ensino médio, especificamente, das EREMs.

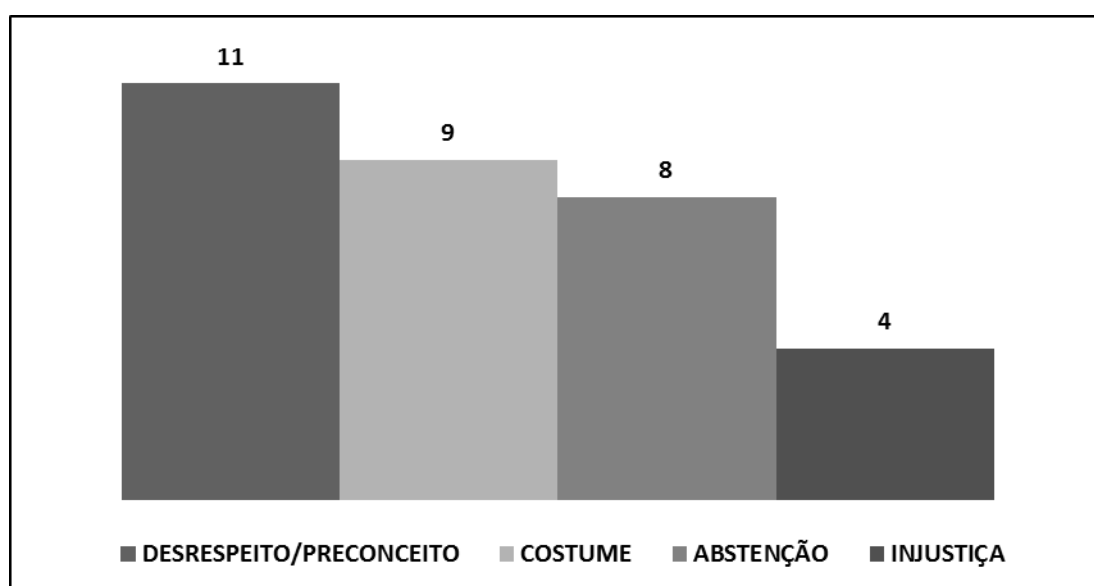
O questionário foi dividido em três perguntas abertas. No entanto, a terceira questão foi subdividida em três, com perguntas A, B e C.

⁴¹ Intitulado por Roteiro 2 de Entrevista – Estudante.

A primeira pergunta indagava “como você (estudante) compreende os diferentes tipos de desigualdade entre homens e mulheres”?

De acordo com as respostas dadas pelos alunos e alunas, considerou-se dividir em a análise em quatro blocos, tomando como critério para essa separação palavras-chave que sintetizam a mesma linha de pensamento. Do mesmo modo, a ausência de resposta determinou que a abstenção compusesse como um fator a ser considerado.

Gráfico 3 – Como você compreende os diferentes tipos de desigualdade entre homens e mulheres?



Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2016.

Citam-se a seguir algumas respostas dadas pelos/pelas estudantes:

- **Desrespeito/Preconceito** – “*É desrespeitoso, porque os homens querem impor um poder contra as mulheres (Nina, 16 anos)*”.

E, ainda, a aluna Silvia, 16 anos, diz que é “*por falta de ensinamento e preconceito pela visão da sociedade*”.

- **Costume** – “*por meio de seus costumes (Rafael, 18 anos)*”.

“*A maneira de se vestir, se comportar, o salário, o padrão que a sociedade impõe, até mesmo a respeito da psique (Beatriz, 16 anos)*”.

- **Injustiça** – “*como uma injustiça (Gabriela e Vera, 16 e 17 anos, respectivamente)*”.

A segunda pergunta indaga sobre o que você (estudante) julga como mais importante lição apreendida com essa sequência didática?

Vinte respostas relacionaram a importância de se trabalhar a igualdade de direitos para homens e mulheres como conhecimento apreendido com a aula, como exemplo, a aluna Maria José diz *“tanto a mulher quanto o homem podem agir igualmente, independente das circunstâncias”*. Algumas respostas acrescentaram que o físico não é fator determinante para diferenciar homem e mulher: *“independente do físico, o que realmente importa é a capacidade”* (Laís, 16 anos).

Outras respostas relacionaram os conceitos de autonomia física, política e econômica como lição apreendida na aula, citando exemplos das cenas que foram apresentadas e complementadas como a situação da mulher na sociedade como uma questão ligada à cultura. No entanto, cinco estudantes (três alunos e duas alunas) deixaram este quesito em branco.

A última questão pedia que os alunos e alunas citassem exemplos do dia a dia e que pudessem ser relacionados às autonomias física, econômica e política, respectivamente nos itens A, B e C.

Vinte e seis estudantes responderam as três questões, três alunas responderam apenas a questão A, que solicitava exemplos de autonomia física, da qual Laís citou o exemplo de uma amiga que foi assediada pelo padrasto e esta o denunciou. Maria José lembrou o assédio moral que muitas mulheres sofrem devido à forma de se vestirem, e Waleska dá como exemplo uma amiga que é impedida pelo namorado de ter sua liberdade. Dois alunos entregaram sem responder o terceiro quesito.

Das vinte e seis respostas, todas estavam ligadas às cenas exibidas, os exemplos citados foram relacionados à situação apresentadas pelas personagens da telenovela Babilônia.

Nas respostas à questão que tratou da autonomia física, item A, foi possível identificar algumas denúncias, como o da aluna Cecília, 15 anos, que cita que *“uma colega que foi assediada no ônibus”*. E o aluno Tadeu relata que sua amiga de sala de aula de 16 anos, *“que aos 15 anos foi assediada pelo seu padrasto e assim ela ficou com depressão, depois de um tempo ela superou tudo”*.

Em relação ao item B, que solicitava exemplo de autonomia econômica, todas as respostas apontaram para a diferença salarial que há entre homens e mulheres, como cita Gabriela: *“mulheres que recebem menos que os homens pelo mesmo serviço prestado”*. Já Tadeu diz que *“podemos ver que hoje em dia, as mulheres a cada dia está se adaptando mais às empresas, mas muitas vezes, elas trabalham mesmo tempo que os homens e seu salário é menos do que ela imaginava”*. E, para concluir esta questão, Cecília dá como exemplo uma parente que *“conseguiu conquistar uma renda melhor em relação aos demais da família”*.

E, para encerrar, a última questão, que solicitava um exemplo de autonomia política, item C, os alunos e alunas destacam a pouca participação das mulheres no cenário político brasileiro, destacando-se em algumas respostas falas que costumam ouvir como os de que *“mulher não sabe política”* e de que *“mulher só sabe pilotar fogão”*. Considerou-se destacar a resposta de Silvia, mesmo não citando exemplo, demonstrou um olhar crítico à temática: *“homens que comandam o maior cargo da política, sendo que as mulheres que fazem a maior parte da sociedade”*.

Após recolher os questionários, agradei à turma pela contribuição e pela participação na pesquisa e, em especial, à professora Judimar por ceder as aulas para que fosse possível por em prática a proposta de sequência didática utilizando telenovelas para o estudo de gênero. Ela mostrou-se disposta a ajudar quando necessário e parabenizou-me pela iniciativa de utilizar cenas de telenovela. Ela complementou dizendo que às vezes fica sem ideia de trabalhar no Núcleo de Gênero da escola, pois é importante fugir do modelo de aula tradicional.

5.3.3 – A pesquisa de campo na EREM Professor Cândido Duarte

O primeiro momento foi uma visita à escola no dia 28 de março de 2016 para saber se possuía Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher. Fui recebido pela secretária da escola, que me encaminhou à Carla, professora de Português e coordenadora do núcleo.

Aguardei o intervalo das 15h, pois a professora estava em sala de aula. Quando a professora chegou, apresentei-me e falei da minha proposta didática. A professora Carla se mostrou disposta a ajudar, mas disse que este ano o Núcleo estava passando por dificuldades.

Explicou que os anos anteriores havia duas coordenadoras, mas que a outra não está mais na escola, deixando-a sozinha para trabalhar este ano. Ainda disse que houve cortes orçamentárias pelo estado este ano, dificultando a aquisição de material para trabalhar no núcleo. Explicou que aproveita algumas aulas para trabalhar temas ligados a gênero, mas que, se eu quisesse, ela poderia conversar com os professores e professoras da escola para liberar alguns alunos e alunas para que eu desenvolvesse minha pesquisa. Gostei da ideia, disse que seria também uma forma de ajudá-la com o núcleo este ano, mas que iria procurar saber com meu orientador se concordava com essa proposta. Deixei meu número de celular com ela, assim como ela também me passou o número do celular dela, para que fôssemos mantendo contato.

Quando a sequência didática estava pronta, entrei em contato com a professora Carla para agendar um dia para que fosse possível por em prática a minha pesquisa com os estudantes e as estudantes. No entanto, ela achou conveniente fazer após o recesso de julho, pois iria se ausentar alguns dias para uma pequena cirurgia.

Ela sugeriu que a aplicação da sequência didática fosse feita em agosto, pois as aulas retornariam no dia 26 de julho, porém os alunos e as alunas retornam 100% no mês de agosto. A partir destas dificuldades apresentadas e em comum acordo, reservamos o dia 16 de agosto para minha intervenção didática. No entanto, no dia 14 de agosto a professora Carla perguntou se poderia ser no dia 18 de agosto. Informei que sim, e ficou reagendado para o dia 18 de agosto, uma quinta-feira. Perguntei se a escola disponibilizava o uso de datashow, caixa de som ou datashow e TV. A professora Carla informou que sim e que estariam já instalados no dia combinado.

O segundo momento foi o dia da aplicação da sequência didática com os alunos e alunas da escola. Foi realizado em 18 de agosto de 2016. Como o Núcleo de Gênero este ano está com dificuldades de funcionamento, conforme já foi mencionado, a professora Carla selecionou dezoito estudantes, tomando como critério a disponibilidade de participação nas aulas regulares, no que diz respeito à interatividade e à facilidade de comunicação. No entanto, durante a aula, uma aluna teve que se ausentar por motivos pessoais.

A professora Carla informou que aproveita os horários reservados às aulas de Português para ministrar e mediar os encontros do Núcleo de Gênero, mas como o momento da aplicação didática era algo específico, ela conversou com os professores e professoras da escola para liberar alguns alunos e alunas nos dois últimos horários, ficando reservado para o encontro o período das 15h20min às 17h.

Imagem 17 – Exposição da proposta didática na EREM Profº Cândido Duarte

Créditos: Carla Araújo

O espaço utilizado para o encontro foi a biblioteca da escola e foram disponibilizados datashow, caixa de som e notebook para serem utilizados durante a exposição da sequência didática. Além dos alunos e alunas que foram selecionados pela professora, estavam presentes para este encontro didático em torno da temática gênero: o professor-orientador desta pesquisa, Alexandre Zarias, a bolsista do PIBIC/CNPq/Fundaj Elizabete Maria de Oliveira, a bibliotecária da escola Leni e a professora Carla, que coordena o Núcleo de Gênero da escola.

A aula começou às 15h40min, respeitando-se o tempo necessário para que todos alunos e alunas selecionados chegassem à biblioteca, local onde foi ministrada a sequência didática. Iniciei com uma apresentação pessoal e profissional, esclarecendo qual era o motivo da aula, justificando que esta fazia parte de um trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional em Ciências Sociais oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco. Em seguida, expliquei que haveria três momentos: um questionário inicial, depois a abordagem didática e, por último, outro questionário para verificar se a proposta didática interveio na construção de conhecimento dos alunos e alunas participantes.

O primeiro questionário foi entregue e disponibilizado durante 10 minutos para responderem. No entanto, o tempo não foi suficiente, havendo a necessidade de estipular mais 8 minutos para os últimos remanescentes respondessem.

Imagem 18 – Alunos e alunas da EREM Profº Cândido Duarte respondendo o questionário



Créditos: Carla Araújo

Passado o prazo estipulado, e todos os questionários devolvidos, dei início ao segundo momento, que se tratava da abordagem didática.

A princípio, foi feita uma abordagem sobre os conceitos de gênero, variando conforme o campo: Biologia, Gramática, Linguística, Música, Sociologia, entre outros⁴². Especificando que o campo que iria trabalhar era gênero à luz da Sociologia. Assim, foi apresentado o conceito sociológico sobre gênero, enfatizando de que se trata de uma construção social e que não está relacionado ao fator biológico. Em seguida, disse que iria apresentar gênero como uma categoria de análise para avaliar as questões das desigualdades sociais presentes no nosso meio.

Para exemplificar como é feita essa construção social, citei a cor rosa, que há alguns anos não se via um homem vestido de rosa e hoje faz parte da moda masculina. No entanto, ainda hoje não encontramos um bebê masculino vestido de rosa e nem um quarto de menino decorado com a cor rosa. Conclui-se que é uma questão de gênero que está em transição, mas que é lenta e que os pais não adotam o rosa para a criança, para que ela não carregue o peso que essa escolha pode provocar. Assim, especifiquei que o gênero pode ser entendido, tanto pelo campo do desejo, que engloba a questão da sexualidade, quanto pelo campo da desigualdade social, que era este que iria ser trabalhado.

Assim, apresentei os quatro elementos que Joan Scott relacionou ao gênero: símbolos, noção do político, identidade subjetiva e conceitos normativos, demonstrando como estes

⁴² Para essa abordagem utilizou-se cópias do dicionário HOUAISS. Disponível em <https://houaiss.uol.com.br>.

estão presentes na sociedade e dando exemplos do cotidiano. Expliquei que reproduzimos os símbolos, citando o exemplo de Scott, que fala que reproduzimos a imagem da mulher à imagem da Virgem Maria e que, assim, esperamos que a mulher exerça o papel de imaculada, benevolente e pronta para servir ao homem; resumindo, de submissão ao poder do homem, destacando a importância da autonomia para o empoderamento feminino. Desse modo, considerei pertinente abordar o conceito de autonomia, explicando que a mulher precisa conquistar esta capacidade de autogovernar-se para empoderar-se.

Para uma melhor apreensão do que havia sido abordado até o momento, apresentei exemplos dos desafios que a relação de gênero enfrenta para se conquistar a autonomia feminina. Foram usados exemplos da linguagem falada e de comerciais de TV para que os alunos e alunas percebessem as questões de gênero presentes nas relações sociais.

Na identificação da necessidade de se conquistar a autonomia física, foram utilizados como exemplos frases como *moça de família, essa é para casar, essa roupa está curta*. Perguntei se já ouviram essas frases e todos responderam afirmativamente com a cabeça e alguns ainda complementaram falando “sim!”. Dei continuidade aos exemplos citados, detalhando cada frase com exemplos do cotidiano.

Para a compreensão da autonomia econômica, utilizei frases como *mulher não precisa trabalhar, rainha do lar, ela ajuda nas despesas*. Apresentei cada frase com exemplos do cotidiano, como a ideia da rainha do lar impede/impediu que a mulher saia de casa para trabalhar fora, pois, por ser rainha do lar, deve cuidar do seu reinado e do seu trono, que é a casa, ficando para o homem o direito de sair e de se ocupar de atividades fora da casa, assim como dizer que a mulher ajuda nas despesas da casa por trabalhar fora. Expliquei que o verbo ajudar, implicitamente, determina que a mulher deve receber menos que o homem, pois se recebesse mais ou igual, já não seria uma ajuda, pois o verbo ajudar suscita a ideia de um complemento.

Ainda citei como exemplo a profissão de professora infantil que, mesmo tendo curso superior, recebe menos que um professor ou professora do ensino médio. Perguntei se os alunos e alunas já viram um professor da educação infantil e todos responderam negativamente. Expliquei que, em meados do século XX, para que uma mulher trabalhasse como professora da educação infantil precisava assinar um termo se comprometendo a não beber, fumar e casar, pois ela iria substituir o papel de mãe durante o tempo em que as crianças estivessem na escola, sendo este um aspecto que se liga a sua baixa remuneração, que perdura até hoje.

Já para falar da autonomia política, utilizei frases como *só sabe pilotar fogão, pergunte ao seu pai, não gosto de política*. Perguntei se os alunos e alunas já haviam visto um comercial do TSE que falava que a mulher não sabia pilotar e responderam afirmativamente, e expliquei que esta frase, por si só, mostra a carga que a mulher carrega em relação ao poder masculino presente na sociedade. Complementei dizendo que a própria mulher abre mão do seu poder ao falar pergunte ao seu pai, pois está dando o seu poder de decisão ao homem. E mais, ao dizer que não gosta de política, está dizendo que não gosta de poder, pois política é poder. Esclareci que você pode dizer que não gosta de políticos, ou de alguns políticos, mas não se deve abrir mão do seu poder de decisão.

Desse modo, dei sequência à exposição da aula, explicando o que é autonomia física, econômica e política, tomando como referência o estudo da CEPAL (2007)⁴³, assim como apresentei o que seriam os indicadores sociais relacionados com esses tipos de autonomia.

Em seguida, informei aos alunos e às alunas que ia exibir três cenas da telenovela Babilônia e queria que eles já tentassem identificar os três tipos autonomia trabalhados na aula. Apresentei as três cenas na sequência e depois perguntei se eles o que identificaram. Percebi que ficaram em silêncio, envergonhados, pedi que falassem um de cada vez porque estava muito barulho. Eles riram e alguns manifestaram vontade de falar, levantando as mãos, fiz um gesto pedindo para aguardar e fui dando a oportunidade na sequência em que fui percebendo que eles levantavam as mãos, de modo que todos que desejassem falar tivessem sua oportunidade.

Uma das alunas disse que identificou os tipos de autonomia e que havia ficado com “muita raiva do cara que assediou a modelo” (Cena 1).

Outra aluna disse que identificou a autonomia física em uma das cenas, a partir do momento em que o ator trata o corpo da personagem como se fosse um objeto e diz que ela já está velha, como se tivesse um prazo de validade. E ainda complementa que identificou a autonomia econômica da personagem Paula, dizendo que ela ficou surpresa com o salário, pois já estava acostumada a receber pouco.

Um aluno disse que o sistema de cotas contribuiu para que a personagem conquistasse sua autonomia econômica e achou importante, pois, infelizmente, muitas pessoas dizem que os negros não têm capacidade de entrar na universidade sem ser por esse sistema, mas ela mostrou que é inteligente, pois conseguiu crescer profissionalmente.

⁴³ Para melhores esclarecimentos a respeito do levantamento desenvolvido pela CEPAL, consultar o capítulo 3 – Estudo de Gênero.

Concordei com todas as exposições feitas, aproveitei a fala do último aluno e disse que o que ele falou estava certo e que Joan Scott⁴⁴ falava justamente isso, que a partir do gênero era possível trabalhar vários campos da desigualdade social, inclusive o de raça, como ele identificou. Perguntei se mais alguém queria falar mais alguma coisa. Como ficaram em silêncio, informei que ia apresentar as cenas novamente, mas agora separadamente, dando pausas e apresentando dados empíricos sobre as desigualdades sociais na perspectiva de gênero.

Iniciei com a cena da personagem Alice. Após a exibição, apresentei dados do Mapa da Violência contra a mulher de 2015, a partir de mulheres que deram entrada no Sistema Único de Saúde (SUS), explicando que o número de casos é maior, porque há vítimas que não buscam ajuda ou denunciam seus agressores. Esclareci que a cena não se tratava de violência física, mas de um assédio, mas que é preciso a mulher conquistar sua autonomia física para combater este posicionamento de ter seu corpo a serviço do homem, de modo que ele se sinta no direito de assediar e, ainda, complementei apresentando em números as mulheres que buscam ajuda psicológica para superar os transtornos por esses comportamentos sociais provenientes do assédio masculino.

Na sequência, exibi a cena da personagem Paula. Em seguida, tratei de dados que apresentam que a renda de pessoas brancas é maior do que as das negras. E, ainda, apresentei uma imagem disponível no site *O Dia* que apresenta uma mulher branca e outra negra e a média salarial de cada uma, assim como, apresenta também, a de um homem branco e outro negro apresentando a média salarial de cada um.

Enfatizei que, se para mulher branca a renda é inferior, a da mulher negra é ainda menor. Citei o economista Marcelo Paixão⁴⁵, que compara o trabalho doméstico exercido por mulheres negras no século XIX, após Lei Áurea, e agora nos anos 2000. No século passado, esse tipo de trabalho era exercido por 20% das mulheres. Hoje, esse número chega a 25%.

Disso, conclui-se que, como havia dito no início, a transformação social é lenta, mas que precisamos avançar no que diz respeito à diminuição das desigualdades de gênero e raça. Para encerrar minha exposição, expliquei que não estava negando que a novela é um produto da indústria cultural, mas estava querendo que fosse possível dar um novo olhar para

⁴⁴ Joan Scott, assim como outras autoras do movimento feminista, utiliza a noção de interseccionalidade para conceituar as noções de gênero, de modo a desenvolver categorias analíticas alternativas que articulem as múltiplas diferenças e desigualdades ligadas ao gênero. A interseccionalidade é uma articulação/intersecção de conceitos que estão ligados, mas separados por categorias, como raça, gênero, classe social etc. Mais informações, consultar o site: <http://www.geledes.org.br/trabalhando-com-nocao-de-interseccionalidade/#gs.Aw1ySkk>. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

⁴⁵ Texto utilizado para esta reflexão encontra-se na página 49 e 50.

esse produto. E, a partir de então, assistissem com um olhar crítico, pois assim o estudante e a estudante podem construir seu próprio argumento. Destaquei que este exercício ajuda, inclusive, na redação do Enem, pois colabora com o desenvolvimento de argumentos. Concluí agradecendo a participação dos alunos e das alunas, agradei a oportunidade que a professora Carla me deu para trabalhar com minha pesquisa na escola e distribuí o último questionário, que tinha como objetivo fazer a sondagem da aplicação didática, restando 20 minutos da aula para que os alunos e alunas respondessem.

5.3.4 – Os questionários da EREM Professor Cândido Duarte

O primeiro questionário foi entregue antes da exposição dos slides e apresentação do conteúdo que seria abordado. No cabeçalho solicitava nome do/da participante, idade, sexo, série e pessoas que residem com o aluno ou a aluna. Na sequência, havia três perguntas abertas que irei detalhar a seguir, durante a consolidação das respostas dos alunos e alunas participantes.

No entanto, considero importante destacar uma observação feita pela professora Carla, e que me fez repensar o modo que foi exposto o cabeçalho. Enquanto os alunos e alunas respondiam ao primeiro questionário, a professora Carla me confidenciou que um dos alunos era transgênero. Concluí que, em vez de ter colocado a opção sexo, era para ter colocado a opção gênero. Durante a análise de resultados, comentarei mais a respeito deste episódio.

A primeira questão solicitava três exemplos de desigualdade social identificadas no dia a dia.

Quatro alunas e quatro alunos tiveram respostas que destacaram questões políticas e econômicas como, por exemplo, o da aluna Adriana⁴⁶, de 14 anos e que está no 2º ano regular que respondeu:

“a nossa política em si já é formada por mais homens do que mulheres. (...) A nossa sociedade dá limites às mulheres em relação ao mercado de trabalho, porque pensam que as mulheres não conseguem fazer tal coisa e que isso é trabalho para os homens”.

Também o aluno Marcos, de 17 anos e estudante do 2º ano regular, citou *“a diferença de salário entre homens e mulheres que fazem as mesmas funções no ambiente de trabalho”*. E complementou com exemplos que estavam ligados ao aspecto social como *“o assédio promovido pelo homem contra a mulher de diversas formas; a objetivação da mulher pelo homem”*. Assemelhando-se a resposta mista de Camila, 15 anos e estudante do 1º ano regular,

⁴⁶ Para preservar a identidade dos alunos e alunas participantes, optou-se utilizar nomes fictícios baseados nos artistas que compuseram o elenco da telenovela Babilônia.

que utilizou exemplos econômico e social: *trabalho de transporte público (motorista), tarefas domésticas, brinquedos que influenciam nas diferenças.*

Pode-se afirmar que houve uma apropriação do significado da desigualdade de gênero, pois, a partir de exemplos extraídos do cotidiano, as respostas destes alunos e alunas problematizaram os hábitos que parecem naturais, mas que, na verdade, são expressões de uma construção social da realidade: a percepção da objetivação da mulher como produto para a satisfação masculina, a noção dos aspectos políticos e a figuração da sexualidade na definição da profissão representam o afastamento do reducionismo aos papéis da mulher e do homem. Os outros alunos e alunas trouxeram exemplos dos universos sociais e culturais em que estão inseridos. Inclusive, houve respostas que soaram como denúncia e/ou desabafo como o da aluna Sophie, de 16 anos e estudante do 2º ano regular que citou que:

- 1 – *Em um jogo de qualquer modalidade, os meninos acham que têm mais qualidade e melhor desempenho, apenas por serem meninos;*
- 2 – *No ônibus, os homens se aproveitam para assediar as mulheres;*
- 3 – *Quando uma mulher passa e alguns homens ficam soltando “cantadas” que soam mais como assédio.*

A aluna Luisa, 16 anos e estudante do 2º ano regular, respondeu que há *“exclusão quando eu jogo num time masculino de futebol; ouvir piadas de mau gosto quando estou na rua e o incômodo em ônibus cheios”*. Seguindo essa mesma linha de pensamento, a aluna Juliana, 16 anos e estudante do 2º ano regular, foi mais concisa:

A quantidade de vezes durante o dia que eu me sinto amedrontada por ser mulher e os homens acharem que têm direito de me assediar. Medo de andar sozinha à noite. As pessoas acharem que eu devo fazer as tarefas do lar porque eu sou mulher. Medo dentro dos transportes públicos.

O aluno Bruno, de 17 anos e estudante do 3º ano regular, citou que *“a mulher não pode sentar de qualquer jeito, segundo alguns costumes familiares”*. E ainda, *“alguns jogos como empinar pipa, não é adequado para as mulheres”*.

E, ainda, a aluna Glória, de 16 anos e estudante do 3º ano regular, responde como exemplos:

- *Separar atividades de acordo com o sexo, definir o que é “de homem” e “de mulher”.*
- *Oportunidades dadas especialmente para homem que são negadas às mulheres apenas por uma questão de gênero.*
- *A permissividade dada inconscientemente ao desrespeito à mulher.*

A segunda pergunta problematizou a questão das diferenças. As respostas foram bem próximas, havendo certa homogeneidade.

A aluna Glória respondeu que *“isso acontece há muito tempo e já virou algo ‘natural’, inconscientemente reproduzimos desrespeito e há acomodação com isso como se fosse algo normal e certo a se fazer...”*. Mais objetiva nas palavras, mas na mesma linha de pensamento, a aluna Sheron, de 17 anos e estudante do 3º ano regular, sintetiza que as diferenças existem *“porque as pessoas já criaram isso como um ato cultural”*. E a aluna Juliana também citou o aspecto cultural: *“porque a cultura machista implantada na sociedade ainda não foi desconstruída”*.

A aluna Camila respondeu que *“essas diferenças foram impostas desde o período em que o ser humano passou a se fixar em um ambiente e dividir tarefas, onde a mulher cuidava das crianças e mantinha o ambiente seguro, enquanto o homem se responsabilizava pela caça”*. A aluna Arlete, 16 anos e estudante do 2º ano regular, escreveu o seguinte: *“por conta da sociedade patriarcal em que vivemos, onde se tratam as mulheres como sendo inferiores. Uma sociedade que gira em torno do homem e dos seus desejos e vontades”*.

Ainda, a aluna Adriana diz que as diferenças existem *“porque a própria sociedade nos põe regras que devemos seguir e acabam inferiorizando as pessoas, principalmente as mulheres, por pensarem que nós não somos capazes e isso acaba de um jeito ou de outro, deixando o país menos democrático”*.

A terceira questão pedia para apresentar soluções para erradicar ou diminuir essas desigualdades. As respostas permearam em torno da educação, tanto da educação familiar, com também na educação ofertada na escola.

A aluna Laila, 17 anos e estudante do 3º ano regular, escreveu que

“a solução mais viável e imprescindível é a educação, não há como mudar a sociedade, nem seus moldes, se continuarmos ensinando ao nosso próximo, antigos costumes que os levaram ao erro. É preciso mostrá-los que as desigualdades devam ser quebradas e não levadas à frente”.

Marcos sugere como solução *“a reeducação das futuras gerações com o propósito de que os jovens não continuem a cultura da desigualdade entre homens e mulheres”*. Do mesmo modo pensa a aluna Virgínia, 16 anos e estudante do 3º ano: *“uma das primeiras soluções seria uma reeducação cultural que privilegiasse a igualdade entre os gêneros”*. Mesmo não mencionando a palavra cultura, a aluna Arlete também segue este pensamento: *“desconstruir esta ideia de que as mulheres devem sempre se submeter ao homem e que são inferiores. Isso se faz com base na educação de gênero”*.

A aluna Sophie sugere que *“os pais deveriam ensinar desde criança que as mulheres não são produtos”*. Já aluna Juliana apresenta como solução *“palestras e projetos que discutam a desigualdade de gênero nas escolas. Evitar a figura da mulher como um objeto ou*

um troféu nas campanhas publicitárias”. A escola também é mencionada por Bruno: *“fortalecer o ensino sobre gênero na sociedade, principalmente nas escolas”*.

A aluna Adriana em sua resposta apresentou não uma solução futura, mas citou algo que já está acontecendo:

“as mulheres em si em vários fatores já fazem movimentos e vão à luta querendo lutar pelo seu direito. Respeito é uma coisa que sempre deve existir, inferiorizar é um passo para trás para o país ir para frente. Direitos iguais em relação ao mercado de trabalho, política e até o ambiente em que vivemos na nossa sociedade”.

O segundo questionário teve como objetivo verificar se a sequência didática atende à expectativa de promoção e apreensão dos conteúdos sobre gênero, contribuindo na/para intervenção social e/ou de reflexão crítica dos alunos e alunas das EREMs.

A primeira pergunta indagava como o aluno e a aluna compreendem os diferentes tipos de desigualdade entre homens e mulheres. As respostas delinearão entre o conformismo com a situação de desigualdade e reconhecimento da posição inferior e negativa atribuído à mulher, exigindo-se mudanças sociais.

O aluno Thiago, 17 anos e estudante do 2º ano regular, responde que *“as desigualdades no Brasil ocorrem com muita frequência, e (...) não existem meios para serem compreendidas”*. Laila diz que *“são desigualdades recorrentes no nosso dia a dia e que muitas vezes passa despercebido”*. Já a aluna Juliana é mais precisa: *“a desigualdade entre gêneros em seus diversos tipos afetam de fato as mulheres, e por isso elas acabam tendo menos visibilidade, o que torna mais difícil a desconstrução dessa cultura”*.

O aluno Bruno compreende *“como influência negativa, para o avanço da igualdade de gênero”*. A aluna Virgínia também cita o aspecto negativo, pois ela entende os diferentes tipos de desigualdades *“como diferentes maneiras que acabam causando o mesmo impacto negativo e desconstrutivo”*. E a aluna Camila diz que *“isso é uma situação que deve ser mudada, onde deve haver direitos iguais para todos”*.

A aluna Sophie respondeu que *“podem surgir tanto no trabalho, quanto na escola, e as mulheres negras sofrem também com o racismo”*. Já a aluna Arlete compreende *“como violência de vários tipos contra as mulheres...”*. E o aluno Chay, 15 anos e estudante do 1º ano regular, percebeu a variedade de lugar que ocorre a desigualdade: *“os tipos de desigualdade ocorrem em todos os lugares que podemos imaginar, pode ser dentro de sua própria casa, até mesmo na rua”*.

A aluna Glória compreende que *“a desigualdade entre gêneros é uma situação gritante na sociedade e deve ser de uma vez por toda acabada, pois não é nada saudável para*

a mulher, que é a que mais sofre com isso". E o aluno Herson, 16 anos e estudante do 2º ano regular, atribui a desigualdade entre homens e mulheres a *"atitudes egocêntricas que são aprisionadas em torno de si"*.

A segunda pergunta quer saber o que o aluno e a aluna julgam como mais importante lição apreendida com a sequência didática. As respostas apresentaram certa uniformidade delineando-se para o reconhecimento e tomada de consciência da desigualdade entre homens e mulheres.

Como a resposta da aluna Arlete: *"aprender o que é gênero e entender como isso influencia nossa sociedade, nosso jeito de ver o mundo"*. E a aluna Camila julga importante *"obter esse conhecimento para se ter uma tomada de consciência para influenciar as pessoas e reconhecer essas situações"*. Também, a aluna Glória informou como lição apreendida a importância de *"adquirir informações sobre a autonomia feminina"*. Além disso, a aluna Laila apontou como lição apreendida *"saber a importância da mulher na sociedade e saber que ela não está enclausurada para sociedade e sim, livre"*.

A aluna Luisa respondeu que obteve *"o conhecimento de dados que nos provaram ainda mais a existência dessa desigualdade entre homens e mulheres"*. A aluna também cita a importância da apresentação dos dados: *"foi importante compreender o conceito de gênero e de autonomia. Porém o mais importante foi ter o conhecimento sobre os dados da participação da mulher na política"*.

Algumas respostas sugeriram não apenas o reconhecimento, mas a necessidade de lutar para erradicar essa desigualdade entre homens e mulheres. Como a resposta da aluna Sophie que escreveu *"que as mulheres devem continuar lutando pelos seus direitos"*. Já a aluna Adriana destaca a importância do respeito: *"que cada um, primeiramente, deve se respeitar, tanto homens como mulheres, e cada um tem os seus direitos iguais, independente de cor, raça ou sexo, e que devemos tirar essa coisa de 'mulher serve para isso' ou 'homem é só para isso'."* E também o aluno Herson, que disse que o *"mais importante é a busca pela igualdade de gênero, cor e etnia"*.

A terceira e última pergunta era mais específica, pedindo para que os alunos citassem exemplos do seu dia a dia das esferas de autonomia apresentadas divididas nos itens (A) Física, (B) Econômica e (C) Política.

O item (A) três alunas e dois alunos responderam a vestimenta como exemplos. A aluna Arlete citou *"quando uma mulher usa roupas que ela quer sem se importar com os julgamentos"*. A aluna Juliana diz que *"quando alguém me diz que tal roupa está curta (...)"*

eu não me deixo levar e mostro que posso usar o que quiser". E o aluno Herson respondeu que *"minha irmã usa o que ela bem quiser, sem auto se limitar, questões de roupas"*.

Cinco alunas e um aluno falaram de assédio: a aluna Virgínia citou o *"assédio em transporte público"*. E Sheron suscita o assédio de uma forma sutil: *"o olhar das pessoas para as mulheres"*.

Dois alunos e uma aluna falam da autonomia do corpo. Como exemplos, a aluna Laila respondeu que *"a mulher sabe o que fazer com seu corpo e seguir suas próprias regras em relação a ele"*. E o aluno Bruno diz que *"o corpo é meu, faço o que quiser com ele"*.

O aluno Peter, 17 anos e estudante do 2º ano regular, lembra que a *"mulher tem que seguir um padrão (...) é tratada como mercadoria"*. A aluna Luisa cita a tríade *"bela, recatada e do lar"*. E uma aluna não respondeu.

O item (B) pede exemplos de autonomia econômica. Todas as respostas foram relacionadas às diferenças salariais entre homens e mulheres, assim como destacaram a importância da mulher conquistar sua independência econômica e, ainda, que a autonomia econômica é não depender das finanças de ninguém.

Como exemplos, citam-se os alunos Marcos, que respondeu que a autonomia econômica é *"não depender financeiramente de ninguém e ter o controle do próprio dinheiro"*. E a aluna Arlete cita *"quando a mulher sai para trabalhar e consegue sua independência econômica"*. Já a aluna Adriana diz: *"o salário da mulher ser mais baixo do que o dos homens (principalmente das mulheres negras)"*. A aluna Juliana diz que, *"quando nós mulheres nos dedicamos e conseguimos entrar em universidades, mostrando que lá também é nosso lugar"*. E, o aluno Herson, que responde: *"minha mãe possui sua autonomia, suficiente para bancar a casa"*.

O item (C) solicitava exemplos de autonomia política. Nesse aspecto, a maioria das respostas delineou-se no campo da política institucional. Assim, oito alunas e cinco alunos escreveram o seguinte:

- ✓ A aluna Sheron: *"o homem acha que as mulheres não sabem decidir as coisas. É tanto que as mulheres não tinham direito a voto"*.
- ✓ A aluna Arlete: *"quando uma mulher consegue ocupar o cargo de Presidente de um país"*.
- ✓ A aluna Adriana: *"a participação masculina ser mais alta do que a feminina"*.
- ✓ O aluno Bruno: *"Dilma 'assume' a presidência brasileira"*.
- ✓ O aluno Chay: *"o baixo número de representantes femininos na política"*.
- ✓ A aluna Virgínia: *"pequeno espaço feminino na política brasileira"*.

✓ A aluna Luisa: *“as mulheres são claramente a minoria na política”*.

No entanto, houve respostas que ligaram a autonomia política a setores que não estão ligados ao cenário político institucional. O aluno Thiago respondeu *“que a partir do momento que a mulher não coloca em prática a sua palavra dentro de casa, passando a moral para o homem ela não irá progredir com a educação de seus filhos”*. Já aluna Rosi, 17 anos e estudante do 3º ano regular, lembra que *“as mulheres não têm muita voz”*. E a aluna Glória diz que *“vários pensamentos de mulheres são reprimidos. Opinião negada”*. Por último, a aluna Laila respondeu: *“é a mulher saber que tem voz na sociedade e não só lutar sozinha, mas sim juntas com outras mulheres pelos seus direitos.”*

5.3.5 – A pesquisa de campo na EREM Porto Digital

A pesquisa de campo na EREM Porto Digital iniciou-se no dia 19 de setembro com uma visita à escola no horário da tarde na perspectiva de conhecer seu Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher. Ao me apresentar na portaria da escola, fui direcionado à professora Laura, de Português, que no momento estava à frente das atividades do Núcleo Clarice Lispector, junto com a professora Luana, da disciplina de Biologia.

Imagem 19 – Placa do Núcleo no Hall de entrada da escola



Crédito: Josemar Medeiros, 2016.

Ao ser indagada sobre a atuação do Núcleo de Gênero da escola, a professora Laura relatou que as atividades do Núcleo são contínuas e que ela busca incentivar os estudantes e as estudantes a pesquisarem e escreverem sobre temas ligados às relações de gênero, sobretudo, no exercício prático de redação. Inclusive, houve casos de redação contemplada com o Prêmio Naíde Teodósio, fruto do trabalho desenvolvido nos encontros do Núcleo.

Os encontros do Núcleo de Gênero são realizados na sala de aula, pois não há um momento específico para sua realização. Quando estes ocorrem, são em substituição às aulas da grade curricular. A professora ressalta que os momentos são proveitosos, pois, apesar de ser com temáticas específicas de gênero, são feitos de modo interdisciplinar, destacando a interpretação das formas de linguagem envolvidas nas relações de gênero.

A professora mostrou-se solícita em colaborar com o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, agendando para o dia 22 de setembro, às 13 horas, o encontro com o corpo discente para a aplicação da sequência didática.

Como já tinha todo o material organizado, perguntei da disponibilidade de Datashow e caixa de som para a apresentação da sequência didática, haja vista que a aula utiliza o recurso de slides em PowerPoint e cenas de telenovela. A professora Laura informou que no dia programado a sala de aula estaria equipada com os equipamentos solicitados.

No dia 22 de setembro, a professora Laura agrupou as turmas dos 3º anos A, B e C, totalizando 44 estudantes⁴⁷, sendo 24 alunas e 20 alunos, entre 16 e 19 anos de idade.

Iniciou-se a apresentação da sequência didática com uma breve apresentação pessoal e profissional do professor-pesquisador. Após a apresentação, foi distribuído o primeiro questionário para fazer o levantamento prévio do conhecimento dos alunos e alunas a respeito da temática da aula. Depois de recolher os questionários respondidos, seguiu-se com a exibição dos slides com a estrutura da aula.

⁴⁷ Antes, a proposta era trabalhar com 30 estudantes, mas como na data agendada (22/09) houve um movimento de paralização nacional, muitos alunos e alunas não compareceram à escola, acreditando que não haveria aula. Outra hipótese comentada pelos professores, no intervalo, foi o medo dos protestos e manifestações que iriam ocorrer a partir das 16 horas no centro do Recife, nas ruas próximas à escola. Inclusive, os alunos e alunas foram dispensados às 15 horas.

Imagem 20 – Distribuição dos Questionários



Créditos: Josilene Galdino

Em relação à receptividade por parte dos alunos e alunas, a resposta deles e delas foi positiva, pois houve interação e participação durante a exposição da aula. Percebeu-se interesse pela maioria dos estudantes e das estudantes durante toda abordagem didática, principalmente, na exibição das cenas da telenovela.

Após a exibição das cenas foi solicitado aos alunos e alunas relatar o que perceberam na trama e que estivesse ligado à autonomia física, econômica e política. Todos e todas que interagiram foram coerentes nas observações e comentários a respeito dos tipos de autonomia. Destaca-se uma das alunas que, em seu diálogo, partiu da identificação da cena que representava um exemplo de autonomia física a partir da personagem Alice e citou situações do cotidiano, demonstrando que houve domínio do conteúdo abordado.

Na sequência, perguntei se havia alguma pergunta ou contribuição, e uma aluna indagou se a posição da personagem Teresa, ao assumir um relacionamento homoafetivo, pesou mais na sua decisão por ser uma mulher bem-sucedida. Respondi que poderia ser uma hipótese, pois o modelo de sociedade patriarcal, o homem é o provedor da família. Assim, uma mulher que conquista sua autonomia econômica já é vista como uma exceção que foge à regra. No caso da personagem Teresa, além de sua conquista econômica, também havia sua

autonomia física, decidindo o modo que usaria seu corpo e política, por usufruir do seu poder de decisão.

Imagem 21 – Momento reservado à contribuição de estudantes e/ou tirar dúvidas



Créditos: Josilene Galdino

Não havendo mais perguntas e/ou comentários, agradei a participação e contribuição dos alunos e alunas presentes, apesar do número ter sido acima do esperado, e distribuí o segundo e último questionário para fazer posteriormente a análise a respeito da intervenção didática, disponibilizando os 25 minutos restantes da aula, que foi das 13h às 14h40min.

5.3.6 – Os questionários da EREM Porto Digital

Antes de os alunos e alunas darem as respostas ao questionário, foi feita uma leitura das questões, de modo que fossem esclarecidas as possíveis dúvidas diante das indagações. Contudo, os alunos e alunas participantes da pesquisa foram orientados a, qualquer dúvida que ocorresse, no período em que estivessem respondendo, solicitassem apoio para que fossem esclarecidas todas as dúvidas.

A primeira questão solicitava que os alunos e alunas apresentassem três exemplos do dia a dia de desigualdade entre homens e mulheres. As respostas giraram em torno de aspectos sociais atribuídos à força/homem e fraqueza/mulher, assim como a divisão de papéis sociais. Questões políticas e de diferenças salariais também foram apontadas, como os exemplos selecionados a seguir.

O aluno Ageu⁴⁸, de 17 anos, citou:

1. *As mulheres sendo depreciadas em seu trabalho.*
2. *Serem classificadas, apontadas como inferior aos homens por conta do seu porte físico.*
3. *Serem colocadas de fora de um jogo de futebol, pelo fato de ser menina.*

O aluno Fernando, de 17 anos, escreveu: *“tarefas domésticas ficam por conta das mulheres. Atividades que necessitam de muita força física ficam para homens. Mais liberdade para o homem, conseqüentemente, mais repressão para mulher”*. Já o aluno Álvaro, de 17 anos de idade, respondeu: *“salários menores (...) têm menos mulheres na política (...) limitadas ao trabalho doméstico”*. Dando ênfase também ao aspecto do trabalho, a aluna Clotilde, de 17 anos de idade apontou *“o fato das mulheres no ambiente de trabalho exercerem a mesma carga horária dos homens, mas recebem menos”*.

A aluna Paula, de 16 anos, destacou outros fatores além do econômico:

1. *Salário diferencial, sendo melhor para o sexo masculino.*
2. *Homem considerado ‘patriarca’, possuindo maior autoridade familiar.*
3. *Maior respeito social para os homens.*

Do mesmo modo, porém mais sucinta, a aluna Maria Rita, de 17 anos, destacou os *“papéis dentro da família, salário e o modo como se vestem”*. Assim como o aluno Carlos Rios, de 16 anos que objetivamente listou: *“salário, âmbito familiar, modo profissional”*.

Como se percebe, apesar de usarem linguagens e contextos diferenciados, as respostas delineiam para um mesmo tipo de conhecimento, não houve respostas que distorcessem para outros aspectos. No entanto, considere apresentar, ainda, mais três respostas. A da aluna Helena Pugô, de 17 anos de idade, que citou: *“salário, xingamentos (a aluna usou uma seta abaixo da palavra xingamento para descrever o que ela quis dizer: ‘características ‘femininas’ usadas de forma pejorativa para agredir ambos os sexos’), exposição (vazamentos de fotos pessoais)”*. A do aluno Clóvis, de 18 anos de idade, que respondeu que *“não existe padre mulher, alistamento militar e salário”*. E do aluno Nércio, de 17 anos de idade, que citou: *“‘primeiro as damas’, salário e futebol”*.

A segunda questão pergunta por que essas diferenças existem. Do universo de 44 (quarenta e quatro) estudantes, 33 (trinta e três) respostas destacaram que as diferenças existem por motivos ligados à cultura machista e também, à herança patriarcal. Como por exemplo, respondeu o aluno Ageu:

⁴⁸ Assim como ocorreu na descrição da pesquisa de campo das outras escolas, optou-se preservar a identidade dos alunos e alunas participantes da pesquisa. Os nomes fictícios adotados para a identificação do corpo discente tomou como referência os primeiros nomes das EREMs presentes no estado de Pernambuco.

Essas diferenças existem por conta de um modelo de sociedade em que somos postos. Desde os primórdios o homem é colocado superior à mulher (o patriarcal), recebendo privilégios do meio em que vive. Colaborando para o machismo. É possível observar que desde a infância, estas diferenças são postas onde meninos e meninas recebem ensinamentos para serem diferenciados. A imposição do rosa e azul.

Já a aluna Eurídice, de 17 anos de idade, escreveu que

Essas diferenças ocorrem por um problema cultural. A sociedade ainda hoje se encontra inebriada por uma onda de machismo que inibe em grande parte a participação feminina. A construção de uma sociedade que foi pautada numa cultura de trabalhos, cargos e posições “femininas” e “masculinas”.

Das 11 (onze) respostas restantes, 9 (nove) direcionaram como fatores responsáveis para a existência das diferenças os costumes antigos, assim como a imposição da sociedade.

Como a aluna Maria Rita respondeu

Porque a sociedade impõe sobre as pessoas como elas devem se vestir, se comportar, quais papéis cada um tem dentro da sociedade, fazendo com que haja certas restrições para cada gênero. Até mesmo na questão de vestimentas somos obrigados a seguir um padrão, não tendo liberdade de escolha.

Também a aluna Amarina, de 18 anos de idade, escreveu que “*desde o início dos tempos, os homens sempre foram privilegiados e até atualmente é assim, mesmo sabendo que somos iguais a sociedade ainda insiste nessa cultura de priorização para com os homens*”.

As outras duas respostas restantes apontaram como responsáveis pela existência das diferenças as questões religiosas. A aluna Helena Pugô disse que “*por causa dos ideais criados desde os primórdios (com influência da bíblia), causando a desqualificação do gênero feminino, tornando-nos sujeitos ao sistema opressor machista*”. E o aluno Clóvis foi mais direto, utilizando-se de uma linguagem informal, inclusive, sublinhando-a e apontando além do fator religioso, também o político: “*porque a igreja é sacana⁴⁹, porque o Estado é sacana”.*

A terceira e última questão pedia para que os alunos e alunas apresentassem soluções para diminuir ou erradicar tais desigualdades. De acordo com as respostas dos alunos e alunas, 23 (vinte e três) questionários apresentaram como soluções questões ligadas à

⁴⁹ Sacana – “Diz-se de pessoa sem caráter, capaz de cometer atos reprováveis, indignos”. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/sacana>>. Acesso em: 23 de setembro de 2016. Reprodução da palavra sublinhada conforme resposta do estudante.

educação ou reeducação, principalmente, por parte das instituições sociais, família e escola, de modo que a prática do respeito possibilite uma boa convivência entre os gêneros.

Como, por exemplo, a aluna Eurídice respondeu que:

Essas desigualdades só deixarão de existir ou ser apaziguada quando o indivíduo compreender que os parâmetros sociais criados, ainda hoje, são pautados num modelo de sociedade arcaica. A criação de padrões pela sociedade deve ser quebrada na família e na escola, instituições formadoras do cidadão.

Do mesmo modo, a aluna Albertina, de 17 anos, apresentou como soluções para diminuir ou erradicar as desigualdades:

- *Desconstrução de conceitos machistas.*
- *A escola como um dos principais eixos de formação, desempenha papel fundamental para o crescimento pessoal do caráter do indivíduo, tendo como fundamento induzir o jovem na construção de uma sociedade igualitária.*
- *A família como livre do cidadão, deve instruir o jovem a conviver com as diferenças em geral.*

A aluna Elisa Marques, de 17 anos de idade, declarou que pode “*listar inúmeras formas de solução, mas acredito que a mais importante e eficiente é a educação, seja ela em casa ou na escola, as pessoas têm que entender e discutir igualdade de gênero desde criança (...)*”. Assim como Ageu citou que “*o modelo de educação familiar precisa ser revisto. O governo deve colocar-se de frente às questões sociais com as diferenças de gênero. Colocando nas escolas uma lei para a abordagem do assunto, afinal, a mudança começa na educação*”. E para completar, a aluna Maria Rita escreveu que “*é preciso reeducar as pessoas que compõem a sociedade, para que saibam o que é errado e o certo. Que possam refletir sobre as desigualdades presentes na sociedade*”.

Houve 11 (onze) respostas que indicaram como solução alternativas jurídicas e políticas para diminuir ou erradicar a desigualdade entre homens e mulheres. Como explicou o aluno Carlos Rios: “*podemos dizer que seria solução, dar mais espaço para mulher no âmbito social e político, devemos reconstruir nosso conhecimento cultural*”. Já o aluno Alexandrino, 18 anos de idade, respondeu que é preciso ter “*leis que possam possibilitar essa igualdade*”. A aluna Clotilde também sugeriu que a iniciativa deve partir das leis para acabar com a desigualdade, mas identifica, também, os meios de comunicação como instrumento a favor de mudança social:

A melhor das soluções para erradicar as desigualdades, seriam leis, criadas por parte do governo, visando que os homens e mulheres tivessem seus direitos igualitários.
Campanhas no meio midiático, estimulando o fim do machismo e exaltando a realidade de que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres.

Outras seis respostas sugeriram a importância da conscientização para a conquista da igualdade de direitos nas questões de gênero. Uma dessas respostas foi dada por Fernando. Segundo ele, é preciso haver *“melhor conscientização para as pessoas, tentando mostrar que essa visão machista é ruim e desigual, só trazendo malefícios para a sociedade”*. A aluna Jarina Maia, de 17 anos de idade, não fala em conscientização, mas ressalta a necessidade de igualdade. Segundo a aluna, é necessário *“dar voz as mulheres para que elas se mostrem iguais”*. Com uma resposta objetiva, a aluna Augusta, de 16 anos de idade, apresenta como solução os *“movimentos feministas”*. O aluno Clóvis, objetivamente, disse que é preciso *“erradicar a igreja, erradicar o Estado”*. Mas não aponta soluções. E os alunos Azarias, de 17 anos de idade, e Nicolau, de 16 anos, não responderam este item.

O segundo questionário, entregue no final da exposição da sequência didática, teve como objetivo verificar se a aula, utilizando-se de cenas de telenovela, atende à expectativa de promoção e apreensão dos conteúdos sobre gênero, contribuindo na/para intervenção social e/ou de reflexão crítica dos alunos e alunas das EREMs.

A primeira pergunta quer saber como o aluno ou a aluna compreende os diferentes tipos de desigualdade entre homens e mulheres.

Dos 44 (quarenta e quatro) questionários devolvidos, 16 (dezesseis) compreenderam os diferentes tipos de desigualdade entre homens e mulheres como frutos da construção cultural e da tradição machista enraizada na sociedade.

Como exemplos, citam-se a resposta da aluna Paula, que respondeu que *“são desigualdades construídas através da cultura machista presente na sociedade e que, infelizmente, têm tirado oportunidades de mulheres e desencadeando vários tipos de violência”*. O aluno Lauro, de 16 anos de idade, mais objetivo, identificou *“como um tipo errado de tradição, que existe há muito tempo”*. E, a aluna Eurídice compreendeu:

como uma construção cultural que vem sendo pragmatizada por longos anos. Uma “muralha” de empoderamentos masculinos foram criados ao longo dos séculos a mulher começa a “desabrochar” agora para o seu próprio empoderamento, lutando. Uma das principais linhas deste pensamento da mulher é o feminismo.

Catorze estudantes responderam que as desigualdades entre homens e mulheres estão presentes no campo físico, político e econômico. Como o aluno Ageu, que explicou que *“podemos observar desigualdades no âmbito físico, econômico e político”*. O aluno Arnaldo, de 17 anos de idade, seguindo a mesma linha de pensamento disse que *“são divididos em*

físico (em relação ao corpo), econômico (financeiro) e político (relevância a problemas sociais)”.

O aluno Renato, de 17 anos de idade, identificou outros elementos, além dos já citados por Ageu e Arnaldo. Segundo Renato, as diferenças *“têm origem em diversos campos, que se relacionam. As opressões são cumulativas, isto é, a violência de gênero se liga a pautas de geração, raça, etnia, economia etc.”*. Já a aluna Amarina compreendeu que *“mesmo estando nos mesmos postos, homens e mulheres são tratados de forma diferente em relação aos salários. Há também diferença nos cargos. Tem mulheres e sem capacidade, mas tudo isso por causa das ‘regras sociais’”*.

Outras respostas identificaram o posicionamento negativo, de inferioridade que pesa sobre a mulher quando se trata das desigualdades sociais. Percebeu-se em 10 (dez) questionários essa visão. Como exemplo, cita-se a aluna Maria Rita, que compreendeu

que ainda é muito presente as diferenças entre os homens e as mulheres na atual sociedade, muitas diferenças permitem que as mulheres se sintam inferiores e submissas aos homens e as condições que são impostas a elas, nossa sociedade ainda é muito falha quanto as desigualdades de gênero.

As demais respostas ficaram assim distribuídas: 2 (dois) questionários, sendo de um aluno e uma aluna compreenderam como frutos do preconceito, uma outra aluna respondeu que atribuir a diferença ao sexo biológico é injusto e uma aluna devolveu esta questão em branco.

A segunda pergunta quis saber o que o aluno e/ou a aluna julga como lição apreendida após a aplicação da sequência didática. Nove estudantes relacionaram que a aula foi esclarecedora, oportunizando um novo olhar a partir de atitudes que, antes, pareciam ser naturais. Como o aluno Aureliano, de 17 de anos de idade, percebeu *“que devemos fazer uma autoanálise das nossas atitudes em relação às mulheres, compreendendo que não há diferença entre homens e mulheres. Já o aluno Álvaro respondeu que “me ajudou a identificar casos que parecia ‘inocente’, mas na verdade era reflexo da desigualdade entre homens e mulheres, meio que abriu meus olhos”*.

O “abrir dos olhos” citado pelo aluno Álvaro demonstra que a sequência didática aguçou uma postura relativista nele, pelo menos no que se refere às questões de gênero. Lembrando que “relativizar o mundo que nos rodeia, desconfiar de nossas próprias ações com o intuito de compreender os impulsos que nos motivam são propostas que devem ser estimuladas na atividade de educar pela Sociologia” (GUIMARÃES NETO et al, 2012, p. 47).

A aluna Amarina julgou como mais importante a *“compreensão e reconhecimento desses erros. Aprender o certo e modificar as distinções. Se formos reeducados e realmente*

quisermos modificar o sistema, então conseguimos". A aluna Regina Pacis, de 16 anos de idade, citou como lição apreendida *"o esclarecimento dos tipos de violência e como elas acontecem"*.

A apreensão das formas de autonomia feminina foram identificadas em 9 (nove) respostas. A aluna Clotilde apreendeu *"o fator das esferas de autonomia e a forma como foi apresentado, explorando questões do dia a dia"*. Já a aluna Irene, de 17 anos de idade, julgou importante *"os diversos tipos de autonomia, que muitas vezes (no âmbito feminino), são desrespeitados, tão comum, que muitas vezes elas mesmas o fazem sem perceber"*. E, ainda, a aluna Maria Rita citou como importante *"os dados apresentados, abordando as milhares divergências entre os papéis dos homens e as mulheres e suas estatísticas. E também a divisão das esferas de autonomia. Permitindo a reflexão das desigualdades nos variados campos da sociedade"*.

A desigualdade inserida na sociedade como um problema que deve ser superado/resolvido integrou as respostas de 6 (seis) estudantes. Como exemplo, a aluna Elisa Marques apreendeu *"que a desigualdade de gênero está embutida em nossa sociedade, certas vezes, nem percebemos"*. Clóvis ressaltou que *"essa desigualdade é absurda e presente na sociedade atual"*. E Arnaldo esclareceu *"que a desigualdade tem que ser resolvida, é um mal da sociedade"*.

Em contrapartida à desigualdade anteriormente mencionada, 5 (cinco) estudantes destacaram a importância da igualdade. Como a aluna Albertina, que respondeu que *"a luta pela igualdade de gênero ainda é contínua e precisa ser avançada"*. E o aluno Carlos Rios, que lembrou *"que todos somos iguais, independente de cor, gênero, condição sexual"*.

Outras 5 (cinco) respostas identificaram o preconceito presente nas relações de gênero, como explicou a aluna Helena Pugô que há *"frases clichês ditas pela sociedade, nas quais não enxergamos o preconceito velado"*. E o aluno Nilo Coelho, de 17 anos de idade, que apreendeu como mais importante *"a noção dos absurdos cometidos por preconceitos em relação ao gênero"*.

Opondo-se ao preconceito citado por 5 (cinco) respostas mencionadas no parágrafo anterior, outros 6 (seis) estudantes destacaram a importância do respeito e do direito das mulheres. Como citou a aluna Elvira, de 17 anos de idade, explicando *"que as pessoas deveriam respeitar mais os direitos das mulheres"*. E o aluno Fernando, que apreendeu *"que as pessoas devem se respeitar e dar oportunidades tanto para homens, como para mulheres"*.

Já o aluno Ageu e a aluna Eurídice julgaram como importante a participação da mulher na política. O primeiro destacou a presença da mulher na política, e a segunda lembrou a *“constante falta de participação da mulher na política”*.

O aluno Renato julgou *“importante que esse tipo de trabalho saia da academia e sirva de material teórico para as ações, mudanças práticas de nossa geração”*. E, por fim, o aluno Nicolau generalizou sua resposta, dizendo que *“tudo”* foi importante.

A terceira e última questão pede para que os alunos e alunas citem exemplos do dia a dia relacionando-os às esferas de autonomia: (A) física (B) econômica e (C) política.

Questões ligadas às várias formas de violência física, como assédios e estupros, foram citados por 27 (vinte e sete) estudantes. Como exemplos, a aluna Amarina lembrou que *“existem muitos assédios, toques e falas constrangedoras”*. A aluna Eurídice ressaltou que *“a mulher atual se encontra mais esclarecida contra todos os atos físicos que vão de encontro ao (...) corpo feminino. Quando uma mulher, por exemplo, não se cala com o assédio sofrido no ônibus ou dentro de sua própria casa”*.

O aluno José Caldas, de 17 anos de idade, citou *“quando uma mulher bonita passa por vários homens”*. O aluno Walmy, de 17 anos de idade, lembrou que *“hoje, em casos de violência, mulheres podem se manifestar contra o agressor perante a justiça”*. E a aluna Edite Matos, também com 17 anos de idade, além de citar o *“assédio sexual”*, destacou que *“algumas mulheres são expostas de forma errônea em algumas propagandas, muito frágeis ou como um simples símbolo sexual”*.

A forma de se vestir foi citada por 11 (onze) estudantes. A aluna Rosete, de 17 anos de idade, explicou que *“o fato da mulher não poder se vestir do jeito que quer com medo do que pode acontecer com ela com a cultura do estupro”*. O aluno Fernando destacou a *“repressão e discriminação contra a roupa da mulher”*. Já a aluna Elvira, 17 anos, respondeu *“quando as mulheres são julgadas pelo jeito de se vestir”*. Da mesma forma, a aluna Aura Sampaio, de 16 anos de idade, citou a necessidade da *“mulher mudar sua roupa porque a sociedade machista não aceita”*.

O direito de escolha da mulher ao uso do seu próprio corpo foi citado por 5 (cinco) estudantes. Como exemplo, a aluna Irene que destacou o *“poder de escolher quando iniciar uma ‘vida’ sexual”*. Já o aluno Félix, de 18 anos de idade, citou que *“a mulher que se expõe do jeito que quer à sociedade”*. O aluno Nicolau não respondeu esta questão.

O item (B) solicitava aos entrevistados e às entrevistadas que citassem exemplos do dia a dia que representassem a autonomia econômica. Vinte e um estudantes atribuíram essa

desigualdade à diferença salarial que desvaloriza o trabalho da mulher que recebe um salário inferior ao do homem. A seguir, alguns exemplos.

Para a aluna Elvira, os *“homens, geralmente, ganham mais do que as mulheres”*. Já a aluna Amarina lembrou que os *“cargos elevados nem sempre são alcançados pelas mulheres. Quando consegue, o salário não é o mesmo e, quando é, causa espanto.”* O aluno Ageu além de citar a diferença salarial, lembrou que o trabalho da mulher é *“a ‘ajuda’ econômica de despesas”*. A aluna Clotilde remeteu a resposta ao convívio familiar: *“notamos até por parte de nossos familiares que as mulheres ganham menos que os homens”*. E ainda citou outro fator: *“podemos também levar em conta a questão racial no ambiente econômico”*.

A aluna Edite Matos também identificou duas situações ligadas à esfera econômica, segundo sua análise, *“mulheres recebem um salário menor do que o devido”*, e ainda apontou outro fator, *“alguns maridos não deixam suas mulheres trabalharem”*.

A autonomia e independência feminina foram citadas por 9 (nove) estudantes. Como respondeu a aluna Irene: *“minha mãe tem autonomia econômica”*. O aluno Othon Paraíso também citou um caso familiar: *“a independência da minha mãe em relação ao meu pai”*. Já o aluno Nicolau lembrou *“quando vejo várias mulheres que ocupam cargos importantes nas empresas”*. Do mesmo modo, Walmy falou dos *“casos de mulheres empresárias, solteiras e bem resolvidas economicamente”*.

A aluna Albertina respondeu que *“apesar da desigualdade entre gêneros, as mulheres vêm ocupando cargos empresariais no setor econômico de modo crescente na sociedade. Grandes negócios, feitos por grandes mulheres. Cargos como administradora e empresária, por exemplo”*. E, a aluna Paula citou *“melhores salários e empregos, decorrendo numa melhor autonomia financeira e profissional”*.

A formação acadêmica foi citada por 6 (seis) estudantes como esfera de autonomia econômica. A dependência econômica foi citada por 3 (três) estudantes. Como exemplo, cita-se a resposta da aluna Jarina Maia, de 17 anos de idade: *“homens humilhando as mulheres dizendo que as mulheres não são capazes de trabalhar, de ser independente”*. E da aluna Maria Rita, *“mulheres que não aceitam trabalhar e ficam apenas em casa, sendo submissa a seus maridos”*.

Outras 3 (três) respostas relacionaram a questão racial ligadas à questão de gênero, como o da aluna Eurídice: *“A mulher, com a promoção das cotas negras, se encontra bem mais engajada no meio econômico social. Pois a mulher negra hoje tem o poder de ingressar nas universidades em cursos bastante concorridos ou pouco escolhidos pelo público feminino, como engenharia e Direito.”*

Um aluno não compreendeu a questão e citou que *“elogiar alguém apenas pela condição financeira”*. E outro não respondeu este quesito.

O item (C) solicitou que os alunos e alunas citassem exemplos de autonomia na esfera política. Vinte e seis estudantes relacionaram a falta e/ou conquista da representatividade da mulher no espaço de tomada de decisão, ou seja, no cenário político. Como a resposta da aluna Elisa Marques: *“pouca representatividade política”*. E da aluna Clotilde: *“temos como melhor exemplo a questão política do Brasil, onde vemos o baixo número de mulheres no poder”*.

Ainda houve respostas que destacaram a situação política do país com o *Impeachment* da presidente Dilma, eleita democraticamente. Como o da aluna Albertina: *“o poder político como presidente nacional da antiga presidenta Dilma. Inúmeras vitórias alcançadas pelo papel da mulher na sociedade”*. E do aluno Clóvis que respondeu *“tchau querida”!*⁵⁰

A aluna Amarina lembrou que *“há no parlamento pouca presença feminina e quando elas participam, às vezes não são ouvidas, levadas a sério”*. E Amarina ainda explicitou outra situação, *“mesmo como pessoa física, civil, quando expôs sua opinião, a mulher não é tão apoiada, chega a ser ridicularizada”*. O aluno Ageu também relacionou o papel da mulher em dois setores: *“a falta da presença de mais mulheres nos senados e câmaras. A atribuição da opinião política do homem dentro do lar”*.

Outras 5 (cinco) respostas seguiram a mesma linha de pensamento do aluno Ageu em relação ao papel político no lar. Como citou a aluna Elvira para quem *“o poder de autoridade dentro de casa, o pai sempre tem a imagem do ‘superior’”*.

Já 7 (sete) estudantes destacaram o poder de decisão como exemplo de autonomia na esfera política, como respondeu Arnaldo, *“habilidade de gerir suas ideias”* e o aluno Gil Rodrigues, de 17 anos de idade, citou *“quando a mulher decide por si só”*.

Para encerrar, houve respostas que suscitaram a ideia de movimentos sociais, como o da aluna Helena Pugô que citou a *“voz na sociedade”* e o aluno Walmy respondeu: *“o feminismo, mulheres reivindicando direitos e posições”*.

Dos 44 (quarenta e quatro) questionários, 4 (quatro) não responderam a este quesito, sendo 3 (três) alunos e 1 (uma) aluna.

5.4 Análise dos Resultados

⁵⁰ Este termo foi utilizado amplamente nas redes sociais por pessoas e/ou grupos que apoiavam a saída da presidenta Dilma do maior cargo executivo do país.

A análise dos resultados tratou de perceber/compreender em que medida a sequência didática elaborada com a utilização de cenas telenovelas, a partir de uma perspectiva sociológica, contribui para os estudos de gênero no âmbito do processo educativo do ensino médio, lembrando os ensinamentos de Sacristán e Gómez (2007, p.24), para os quais “o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social”.

A parceria instituída entre as secretarias da Mulher e da Educação na criação dos Núcleos de Gênero e enfrentamento da Violência contra a Mulher nas EREMs do estado de Pernambuco busca, justamente, “atenuar” esses efeitos de desigualdade. No entanto, na prática, este desafio da escola contemporânea mostra que precisa avançar muito ainda.

Durante a organização da pesquisa de campo, optou-se por trabalhar nas EREMs da região metropolitana de Recife devido a um número maior de escolas que possuem este modelo de ensino, que oferta a educação integral e/ou semi-integral e que, a princípio, são as escolas que possuem os Núcleos de Gênero. No entanto, percebeu-se que nem todas as EREMs têm, na sua rotina, atividades direcionadas/voltadas aos Núcleos de Gênero, e mais: há escolas que não possuem sequer o Núcleo de Gênero.

Além das três escolas que serviram como campo de pesquisa, outras cinco foram visitadas. Porém, não possuíam Núcleo de Gênero como parte das atividades desenvolvidas na instituição. Foram elas: Escola de Referência em Ensino Médio Maria Vieira Muliterno, em Abreu e Lima; Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Ernesto Silva, em Olinda; Escola de Referência em Ensino Médio Santa Ana, em Olinda; Escola de Referência em Ensino Médio Maestro Nelson Ferreira e Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Amarina Simões, ambas em Paulista.

Considerou-se destacar o fato de essas escolas não possuírem Núcleo de Gênero, pois

a escola não é um meio isolado de conflitos sociais externos a ela, ainda que uma espécie de pudor leve muitos à recomendação de não tratar em seu seio os problemas conflitantes da sociedade. Ao querer esquecê-los, os reproduz acriticamente na maioria das vezes. (...) Por exemplo, se na sociedade existem discriminações contra o sexo feminino, as relações entre meninos e meninas nas aulas ou no pátio de recreio, a interação dos professores/as com uns e outros, a visão que se pode obter nos textos escolares, etc. não são senão manifestações desse conflito social (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 132-133).

Não se tenciona aqui afirmar que as escolas que não possuem os Núcleos de Gênero têm a intenção de ocultar os conflitos da sociedade pertinente às relações de gênero. No

entanto, a ausência destes Núcleos na escola é um meio de reproduzir acriticamente os ditames da desigualdade social no que tange às questões de gênero.

Por outro lado, as escolas nas quais foi identificada a atuação dos Núcleos de Gênero percebeu-se que as dificuldades e a falta de apoio estão presentes na rotina das pessoas que compõem os Núcleos. Tal constatação foi percebida na fala das coordenadoras do Núcleo de Gênero, que me receberam durante a pesquisa de campo.

As três escolas que foram campo de pesquisa para aplicação e avaliação da sequência didática, a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes, em Paulista; a Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Candido Duarte e a Escola de Referência em Ensino Médio Porto Digital, ambas em Recife, apresentaram dificuldades, tais como espaço reservado, tempo e apoio financeiro para a aquisição de materiais para utilização nos encontros do Núcleo.

Nenhuma das escolas possuem um espaço específico para os encontros. As três professoras que também são coordenadoras do Núcleo de Gênero informaram que as atividades ligadas aos núcleos são realizadas na sala de aula. Para isso, faz-se necessário substituir as aulas do currículo escolar para se trabalhar temáticas relacionadas a Gênero. Deste modo, a professora Judimar, uma das coordenadoras da EREM Pe. Osmar Novaes, utiliza, geralmente, duas aulas de Biologia, disciplina que ela leciona. A professora Carla, coordenadora do Núcleo da EREM Prof. Candido Duarte, e a Professora Laura, uma das coordenadoras do Núcleo da EREM Porto Digital, utilizam as aulas de Português, disciplina ministrada por ambas.

Considerou-se importante destacar o modo de funcionamento do Núcleo nas escolas para indicar dois aspectos. Primeiro, a permanência dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher nas EREMs dá-se pela disponibilidade, mas, sobretudo, da predisposição das coordenadoras em manter suas atividades, haja vista que não é obrigatoriedade a instituição destes Núcleos nas escolas. E não há um incentivo financeiro para a compra de materiais para o desenvolvimento de ações lúdicas, de modo que fuja um pouco das aulas tradicionais.

Em segundo lugar, o confronto deste estudo com a realidade encontrada nos campos de pesquisa, pois o enfoque deste está no campo sociológico e em nenhuma das escolas foi identificada a disciplina de Sociologia inserida nas atividades do Núcleo. Então, por que Sociologia?

Para responder a esta indagação, que surgiu durante a pesquisa de campo, busquei apoio em Guimarães Neto *apud* Bauman e May: “a Sociologia, embora não possa corrigir os

defeitos do mundo, é capaz de nos ajudar a compreendê-los de modo mais completo, e ao fazê-lo, permite-nos atuar sobre ele em busca do aperfeiçoamento humano” (GUIMARÃES NETO, 2012, p. 23). No entanto, uma das funções do

professor/a é a *construção* subjetiva do problema. O docente deve possuir conhecimentos e capacidades para diagnosticar as situações e propor, sobre o diagnóstico permanente da evolução da situação, fórmulas da experimentação curricular (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 83, grifos meus).

Sendo assim, acredito que

A vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de trocas de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores confrontados no processo de aquisição e reconstrução da cultura individual e grupal (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 111).

Desse modo, a troca de significados no processo de aquisição e reconstrução da cultura, da qual este estudo pretende focar na interferência da cultura ligada às questões de gênero, a Sociologia pode ser intercalada neste sistema de trocas de significados a partir de um trabalho transdisciplinar. Proposta esta já instituída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001) que citam os temas transversais como ferramenta indispensável na articulação dos conhecimentos de diversas disciplinas, transgredindo as particularidades epistemológicas de cada uma, possibilitando uma visão mais do conhecimento e da vida.

A transdisciplinaridade surge como instrumento de superar o conceito de disciplina, marcada por conteúdos fragmentados e isolados das outras ciências, fragmentos estes que resultam de uma sociedade segregada, reduzida às relações sociais com posturas que perdem gradativamente a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter-relações (MENEZES, 2001). Em outras palavras, significa “transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade” (SANTOS, 2008, p. 75).

Deste modo, considera-se o material didático utilizado nesse trabalho de conclusão de curso como mais uma ferramenta a favor da educação que pode ser trabalhada de modo transversal concatenado com outras disciplinas, assim como vislumbrei durante a pesquisa de campo.

Em relação às contribuições dos alunos e das alunas participantes da pesquisa de campo, percebeu-se que a maioria já possuía conhecimento a respeito dos estudos de gênero. No entanto, a naturalização pertinente às questões de gênero ainda estão presentes na escrita de boa parte deles. Destaco a resposta do aluno Álvaro, da EREM Porto Digital, que disse que

a sequência didática contribuiu para que ele abrisse os olhos para aspectos do cotidiano que parecem ser naturais, mas que nestes estão presentes questões ligadas ao gênero.

Do mesmo modo, esse “abrir dos olhos”, também se fez presente em mim durante a pesquisa de campo realizada na EREM Prof. Cândido Duarte. A professora Carla Araújo, coordenadora do Núcleo de Gênero da EREM Prof. Cândido Duarte, no momento em que foi distribuído o questionário, chamou-me em particular e mencionou que um dos alunos presentes era transgênero, por isso o havia convidado. Naquele momento, percebi que havia uma falha no questionário, pois, entre os dados pessoais solicitados no cabeçalho, tais como nome, idade, série, sexo e com quem mora, o campo acerca da "identidade de gênero" não estava disponível.

Percebi que, em vez de ter colocado a opção “sexo”, deveria ter posto “gênero”, ajuste este realizado na pesquisa de campo da EREM Porto Digital, última escola a ser visitada. Considerei positiva a necessidade de ajustar o questionário, pois foi possível perceber a reação dos alunos e alunas da EREM Porto Digital ao perceber que no lugar de “sexo” havia “gênero”. Houve comentários como *“que legal!”*, *“o certo é assim!”*, entre outros.

São em atitudes como esta que se percebe como a sociedade naturaliza a segregação sexista, em quantificar e qualificar pessoas pelo sexo masculino e/ou feminino, reproduzindo as relações de poder presente neste processo seletivo. No entanto,

Se observamos a sociedade numa outra perspectiva, se admitimos que as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder (LOURO, 2014, p. 123).

É no detalhe de nossas atitudes, principalmente na função de docente que incitamos o aluno e a aluna a estranhar o que parece natural. Ao estruturar o questionário incluindo o preenchimento do sexo do aluno e da aluna, apenas reproduzi o que está instituído pela sociedade. No momento em que “sexo” foi substituído por “gênero”, levou os alunos e as alunas a pensarem a respeito do assunto, ou seja, o “jogo de poder”, levou o jogador e/ou a jogadora a pensar antes de prosseguir no jogo, antes de continuar a responder ao questionário.

Em relação à aplicação da sequência didática utilizando as cenas de telenovela para perceber as relações de gênero presentes no cotidiano das personagens, que podem ser reportadas para o dia a dia da sociedade, considerou-se que a proposta inicial foi atingida, pois é possível otimizar o tempo da aula, já que as cenas são de curta duração. Assim, pode-se administrar o tempo para sondagem do conhecimento prévio dos alunos e das alunas, fazer a

intervenção teórica e rever as cenas a partir de uma nova perspectiva adquirida durante o processo didático.

Cabe ressaltar que atuação do professor e/ou professora nesse processo é fundamental, pois ele/ela vai fazer a transição do conhecimento científico, reconstruindo para uma linguagem mais acessível, lúdica, referenciando temas e conceitos para garantir a aprendizagem e a percepção de que a teoria científica está presente no cotidiano e que sua leitura dá-se, dentre outros meios, pela análise do objeto estudado, a partir de métodos de pesquisa, assim como foi feito com as cenas da telenovela, relacionando-as com a realidade (OCN, 2008).

Em relação aos alunos e às alunas que não responderam alguns quesitos, assim como os que demonstraram desinteresse durante a exposição da sequência didática, como, por exemplo, a saída de uma aluna na EREM Prof. Cândido Duarte, é possível relacionar o entrave que há em discutir a temática de gênero, o que pode estar ligado a diversos fatores, tais como religiosos, por exemplo.

Digo isto porque o critério de escolha dos alunos e das alunas que iriam participar da sequência didática não se deu por afinidade/interesse com o tema. A professora Judimar Teixeira, da EREM Padre Osmar Novaes, utilizou como critério o horário da aula, disponibilizando-me suas aulas de Biologia para a realização da pesquisa. Desse modo, os alunos e alunas tiveram que estar presentes, pois estavam cumprindo o horário da aula da professora, podendo sofrer a penalidade de falta, por exemplo, caso se retirassem da sala de aula.

O mesmo critério utilizou a professora Laura, da EREM Porto Digital. Nesse caso, como houve no dia agendado um número elevado de alunos e alunas ausentes, devido a uma paralisação nacional ocorrida na data, à qual a escola não aderiu. A turma (3º C) cuja professora havia disponibilizado duas aulas para a aplicação da sequência didática, contou apenas com oito estudantes. Desse modo, ela sugeriu que juntássemos outras duas turmas do 3º ano, totalizando a presença de quarenta e quatro estudantes.

Já a professora Carla Araújo, da EREM Prof. Cândido Duarte, utilizou como critério os alunos e as alunas mais participativos, “*que gostam de falar*”, conforme ela mencionou. No entanto, isto não implica dizer que estes estudantes têm interesse/afinidade com o tema. Possivelmente, este pode ter sido o motivo de uma aluna se ausentar.

Todavia, apesar desses percalços que ocorreram durante o processo, considerou-se que o resultado da aplicação e da avaliação da sequência didática foi positiva. Fagner Carniel et al (2012) chamam a atenção do professor e da professora para o fato de, ao se trabalhar com

filmes, este deve ser limitado a algumas representações identificadas na obra, chamando essa representação de recorte, podendo ser trabalhado em sala de aula (CARNIEL et al, 2012, p. 102).

Este recorte, ao trabalhar com cenas de telenovela já está limitado, facilitando o trabalho do professor. Assim sendo, contribuiu para a identificação/ o entendimento por parte dos alunos e das alunas.

Há várias formas de leitura de mundo que podem ser interpretadas de diversas maneiras. Ao professor e/ou professora cabe aguçar as possíveis formas de compreensão da cena que está sendo exposta e ao aluno e/ou aluna procurar analisar/compreender o que está sendo trabalhado na sala de aula que, neste caso, trata-se dos estudos de gênero.

A transdisciplinaridade é uma dessas formas, que surge como alternativa para que as particularidades técnicas e os conhecimentos científicos específicos coadunem em prol de uma aprendizagem permanente e temporal, de modo a envolver diferentes saberes e culturas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 152).

No início da pesquisa bibliográfica, na qual identifiquei uma diversidade de trabalhos e publicações voltadas para o estudo de gênero, eu tinha por intenção envolver a Sociologia como disciplina que poderia vislumbrar os estudos de gênero. Isso porque:

o professor de Sociologia deve procurar fazer dos ambientes relacionais de sua atuação pedagógica (...) lócus de constantes debates. Questões latentes, que normalmente não estão elaboradas no dia a dia do convívio em tais ambientes, são sempre pertinentes de serem levantadas, na medida em que a Sociologia está associada com a busca por novas maneiras de olhar para as mesmas coisas (GUIMARÃES NETO, et al, 2012, p. 29).

Desse modo, o professor e/ou professora de Sociologia poderia oferecer este “ambiente relacional de atuação pedagógica” a partir das cenas da telenovela, objetivando que os alunos e alunas associassem as cenas fictícia/real a uma nova maneira de “olhar as mesmas coisas”.

No entanto, durante a pesquisa de campo percebi que esta função não é apenas do professor ou professora de Sociologia, mas do professor e/ou da professora, independente da sua especificidade. Esta habilidade não é exclusividade da Sociologia. A diferença está na particularidade do que se vai trabalhar.

As professoras coordenadoras que contribuíram na construção deste trabalho não eram da disciplina de Sociologia, nem sequer eram da área das ciências humanas. Duas lecionavam Língua Portuguesa e uma Biologia. No entanto, executam atividades nos Núcleos de Gênero reportando para sua área de formação com apoio de outras disciplinas. É importante destacar que a EREM Porto Digital, que tem como coordenadora do Núcleo de Gênero uma professora

de Língua Portuguesa, possui um número elevado de estudantes que foram contemplados/contempladas no Prêmio Naíde Teodósio⁵¹. Inclusive, a professora me cedeu uma cópia de uma dessas redações⁵². A partir desta constatação, fica evidente que os estudos de gênero podem ser trabalhados não apenas em Sociologia, mas em outras, ou melhor, todas as disciplinas.

Perceber que este trabalho não se limita a uma disciplina, mas que pode ser realizado de modo transdisciplinar envolvendo qualquer disciplina, fez-me perceber que estava partindo de uma visão micro para a execução deste trabalho, mas que este pode ser construído a partir de uma visão macro, com a contribuição de outras disciplinas e suas especificidades.

Esse novo olhar, essa nova perspectiva de trabalhar a sequência didática, fez-me lembrar as “coreografias didáticas” mencionadas por Zabalza (2006). A coreografia didática consiste em uma metáfora na qual o planejamento didático é comparado a danças coreografadas. Toda dança coreografada segue um roteiro, passos e compassos marcados no tempo – espaço. Da mesma forma, o professor ou a professora ao planejar a aula também segue um roteiro, com perguntas e intervenções previamente estabelecidas para a construção da aula. No entanto, diferente do coreógrafo/coreógrafa, que planeja sua coreografia de acordo com o cenário, o contexto e com começo, meio e fim estabelecidos e cronometrados. O professor ou professora deve planejar sua aula para atender a públicos diferenciados. Cada aula possui um público específico. E mais: cada aula é suscetível a intervenções diversas, necessitando adaptar cada aula a uma realidade específica. Diferente da dança, com passos e compassos métricos, a aula deve ser assimétrica, uma aula não deve ser igual para todos os públicos.

Percebi essa mudança na coreografia didática durante as aulas nas três escolas que serviram como campo de pesquisa. A cada escola visitada, uma nova realidade, a cada apresentação da sequência didática, um novo olhar, uma nova fala, um novo ajuste foi necessário para ministrar o conteúdo programado. Do mesmo modo que o *partner*⁵³ segue os passos de seu par na dança, o professor ou professora deve conduzir e, ao mesmo tempo, acompanhar os passos do aluno ou aluna.

⁵¹ O Prêmio Naíde Teodósio surgiu em 2007 tendo como “objetivo estimular produções no campo dos estudos de gênero por meio da seleção de redações, artigos científicos, relatos e projetos de experiência pedagógica, além de roteiros para vídeo documentário digital de curta metragem que podem ser submetidos em diversas temáticas”. Disponível em <http://www.facepe.br/premio-naide-teodosio-lanca-sua-nona-edicao/> Acesso em: 07/out/2016.

⁵² Em anexo.

⁵³ Partner = parceiro. Termo utilizado para referir-se ao parceiro da dança.

Cada ajuste realizado na sequência didática corresponde a um novo passo/gesto de uma coreografia. Assim, como citei que parti de uma visão micro para uma macro, tomando o conceito de Zabalsa (2006) pode-se dizer que transformei uma “coreografia pobre” em uma “coreografia rica”, proporcionando uma melhor aprendizagem para os alunos e alunas. E por que não para o professor também?

Profissionalmente, na conclusão deste trabalho, sinto-me mais capaz e consciente de que a aprendizagem não se esgota, que a cada aula ministrada há trocas de conhecimentos, há novos passos para aprender e conduzir “na coreografia didática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição e análise realizadas durante a execução deste trabalho científico, utilizando-se de uma perspectiva sociológica a partir de uma sequência didática aplicada ao estudo das desigualdades sociais entre mulheres e homens vislumbradas em cenas de telenovela, contribui para o estudo das relações de gênero. Trata-se de mais uma ferramenta a favor da educação, a qual pode ser trabalhada de modo transversal com outros componentes curriculares nas três séries do ensino médio.

Por esse meio, proporciona-se a transição do conhecimento científico para uma linguagem mais acessível, garantindo a aprendizagem e percepção de que a teoria científica auxilia interpretar fatos do cotidiano e que essa leitura dá-se, entre outros meios, pela análise do objeto estudado, a partir de métodos de pesquisa.

Além disso, foi possível otimizar o tempo da aula, já que as cenas são de curta duração, contribuindo na administração do tempo, com uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos e das alunas, em seguida, com a intervenção teórica e após, uma revisão das cenas a partir de uma nova perspectiva adquirida durante o processo didático.

É importante destacar que as discussões acerca das relações de gênero são caminhos para pleitear uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, os debates ligados às questões de gênero devem fazer parte do contexto escolar, abarcando a sociedade como um todo. No entanto, a sociedade atual vivencia um retrocesso social e histórico no que tange as políticas públicas, evidenciando a urgência de uma educação emancipatória, que prioriza a qualidade de ensino e pleiteia a erradicação e/ou diminuição das várias formas de desigualdades presentes na sociedade, dentre estas, as de gênero.

A esse respeito, as discussões das políticas públicas que surgiram durante a construção deste trabalho delineavam para um recuo do sistema educacional. O Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024), que tem por objetivo assegurar a educação, independente de condição política de Estado, na sua última reformulação sofreu influências de discursos tradicionais que não condizem com a realidade da sociedade brasileira, que avançou significativamente nos últimos anos.

Considero pertinente destacar que, com este novo PNE a expressão gênero foi suprimida, tema este apresentado neste estudo. Trata-se de uma alteração que apaga as lutas dos movimentos sociais que contribuíram para o avanço da sociedade, dentre os quais se destacam os movimentos feminista e de mulheres que, em uma das suas reivindicações,

debatiam a necessidade de uma educação em condição de igualdade para homens e mulheres.

Este estudo mostrou que é possível uma educação que preze pela igualdade de gênero, abordando o respeito entre as pessoas e garantindo o direito a sua identidade, podendo, a partir de alunas planejadas, adentrar em outras “marcas”, tal como abordou Guacira Louro, como a racial e de pertencimento religioso, por exemplo. E estas “marcas” vão ao encontro do que Joan Scott nos apresenta, o gênero como categoria útil de análise histórica, a partir da qual é possível compreender outras formas de desigualdades presentes na sociedade.

A sequência didática com cenas de telenovela contribuiu para a compreensão das desigualdades de gênero, pois a partir de um olhar reflexivo adquirido na sala de aula, foi possível desvincular a postura reflexa que é adotada naturalmente na/pela sociedade. Lembrado que a telenovela é um produto da indústria cultural que reproduz cenas da sociedade na perspectiva de se aproximar de uma dada realidade.

Analisar as cenas das telenovelas interrogando-se a si mesmo, utilizando-se de uma perspectiva sociológica, é um caminho para se pleitear uma sociedade mais justa e igualitária. A sociedade é constante, mas uma constante passível de transformação. Por isso, este estudo aponta para caminhos que visam à continuidade dessa transformação.

À medida que fui lendo, pesquisando, escrevendo, percebi que este trabalho de conclusão de curso não se esgota por aqui, mas delinea-se para uma continuidade na busca de compreender/confrontar “as marcas” que a desigualdade social deixou no percurso da formação da sociedade, especificamente, a brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das G. C.; ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univile, 2005. p. 11-35.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. Tradução: Pedrinho A.Guareschi. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARRETO, Andreia *et al.* **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro : CEPESC, 2009.
- BEAUVOIR, Simone de (s.d.) **O Segundo Sexo**. Vol.1: Fatos e Mitos. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 2001. (Ética, v. 8).
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília : Edições Câmara, 2014.
- BRASÍLIA: **XI Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe**. CEPAL, 2010, 62 páginas.
- BRUSCHINI, Céli Regina; PINTO, Cristina e. **Tempos e lugares de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora 34, 2001.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARNIEL, Fagner et al. **A Sociologia em sala de aula**: diálogo sobre o ensino e suas práticas. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CARRARA, Sérgio; HEILBORN, Maria Luiza. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnicos-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CEPAL. **Consulta de opinión**. Paridad política de género em América latina: evolución, impulsos y frenos según los líderes de la región. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2011.

CEPAL. **Informe Décima Primeira Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe**. Brasília, 13 a 16 de julho de 2010. Disponível em: Disponível em: http://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/6/39626/2011_223_CRM_11_Projeto.pdf . Acesso em: 09 jan. 2016.

FABRIS, H. Elín. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade** – Dossiê Cinema, v. 1, n. 33, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação: fluir e pensar a TV**. 2ªEd. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Cinema e filosofia: uma experiência de formação ético- estético. Revista Percursos, 2011, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139-152, jan./jun. 2011.

FLICK, Uwe. Tradução: Magna Lopes. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GUIMARÃES NETO, Euclides et al. **Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt . Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 35, n.3 p. 20 -29, mai-jun, 1995.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil”, in: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN, 2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de Lopes (org.). **Ficção televisiva no Brasil: temas e perspectivas**. São Paulo: Globo, 2009.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de Lopes (org.). **Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

LOURO, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, Charliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Organizadores). **Gênero e Práticas Culturais: Desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: Eduepb, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 7ª. edição. São Paulo: Atlas, 2011.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Caderno 4. Brasília: 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes transdisciplinaridade**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transdisciplinaridade/>>. Acesso em: 07 de out. 2016.

MILOSAVLJEVIC, Vivian. **Estadísticas para La Equidad de Género: magnitudes y tendencias em América Latina**. Naciones Unidas: CEPAL, 2007.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revistas de Estudos Feministas**. Vol 8, nº 2/2000, PP. 9-43.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos; PIZZI, Jovino. As coreografias didáticas como horizonte de sentido para as práticas pedagógicas. **Revista Temática**. n. 06, p. 192-20. UFPB: Junho/2014.

PERNAMBUCO, SECRETARIA DA MULHER. **Anuário da Secretaria da Mulher: Pernambuco Melhor para as mulheres; Pernambuco melhor para todas as pessoas**. PERNAMBUCO: CEPE, 2008.

_____. **Anuário da Secretaria da Mulher: Pernambuco Melhor para as mulheres: Pernambuco melhor para todas as pessoas**. PERNAMBUCO: CEPE, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia – Ensino Médio. Juiz de Fora: Caed/UFFJF, 2013.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 10, nº 1, p. 193-198, jan/jul. 2011.

PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?” In: ALGRANTI, L. (org.) A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, n. 48, pp. 7-42, 2002.

ORTIZ, R. O popular e o nacional. In: _____. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural.** São Paulo: Brasiliense, 2001

OSADA, Neide Mayumi. COSTA, Maria Conceição da. Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. São Paulo: RECIIS – **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde.** Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.100-102, jul.-dez, 2008.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. I. Pérez. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4ª ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SAFFIOTI, Helleieth I.B. **O Poder do Macho.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: v. 13 n. 37, p. 71- 82 jan./abr. 2008

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu.** Campinas, v. 3, p. 11- 27, 1994.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. “La querelle des femmes” no final do século XX. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 367, jan. 2001. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200004/8847>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.

SILVA, Josemar Medeiros. Percepções sobre a abordagem de gênero no ensino médio inovador: um estudo exploratório da Escola Estadual Profª Lílisa de Paiva Leite. In: SILVA, Alessandro Frederico da. *et al* (org.). **Cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Campina Grande: Eduepb, 2015a.

SILVA, Rômulo Guedes e. **Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher:** análise de sua institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco. Recife, 2015. p. 74. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional, Fundação Joaquim Nabuco, 2015b.

TORRAO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cad. Pagu,** Campinas, n. 24, p. 127-152, June 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

83332005000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Jan. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332005000100007>.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução: Marina Appenzeller. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil:1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr.2004.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **MAPA DA VIOLÊNCIA: Homicídios de Mulheres no Brasil**. 1ª Ed. Brasília: FLACSO Brasil. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf> Acesso em: 22 jul. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. A. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar/2006.

ANEXOS

Conteúdos de Sociologia para o 1º bimestre e Expectativa de Aprendizagem

1º ANO DO ENSINO MÉDIO			
Campos ou Eixos	Conteúdos	Expectativa de Aprendizagem	
1º BI ME ST RE	Sociologia e Sociedade	A contribuição da Sociologia	EA4 - Analisar a relação indivíduo-sociedade, tendo em vista desenvolver uma atitude crítico-reflexiva sobre a produção e ação humana, em seus diversos contextos.
		O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade	EA5 - Analisar criticamente os elementos constitutivos da sociedade, em sua gênese e transformações.
		Sociologia, sociabilidade e socialização	EA6 - Compreender-se como agente social e perceber os processos sociais como dinamizadores dos diferentes grupos, em seus desdobramentos políticos-sociais, culturais, econômicos, ambientais e humanos.
	Cultura, Identidade e Diversidade	A sociedade e a cultura na qual vivemos	EA1 - Compreender a relação ser humano/ cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socioculturais.
		Os processos de humanização e alienação	EA3 - Identificar e compreender os processos de interação social , cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero ; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.
		Conceitos de Identidade Cultural e Diversidade	EA4 - Aprender o conceito de identidade cultural, percebendo a si e ao outro no contexto da diversidade .
			EA5 - Identificar, reconhecer e valorizar as manifestações e representações da diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão .
	Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais	Conceitos: Comunidade, Sociedade, Cidadania e direitos humanos Aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania	EA1 - Compreender cidadania e democracia na organização das sociedades.
			EA2 - Reconhecer os direitos (sociais, políticos, civis, difusos , coletivos) do cidadão na sua relação com o Estado.
			EA4 - Aprender o sentido dos princípios que regulam a convivência em sociedade, tendo em vista desenvolver atitudes para o exercício da cidadania .
		EA6 - Aprender os conceitos de conflito, ação coletiva, mudança e conservação .	
Tecnologias e Sociabilidade	Movimentos sociais: conceitos, objetivos	EA8 - Analisar a atuação dos movimentos sociais, no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas , e suas contribuições para mudanças ou rupturas em níveis sociopolítico-econômico-culturais.	

	Época Contemporânea	EA9 - Perceber-se como sujeito histórico e identificar a importância da participação da coletividade nos movimentos sociais, para a transformação da realidade .
	O papel dos meios de comunicação para o desenvolvimento da vida em sociedade	EA1 - Compreender os impactos dos meios de comunicação na construção da vida social.
		EA2 - Analisar o papel das técnicas e tecnologias, bem como compreender seus impactos sobre a organização do trabalho, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento, as mobilizações sociais e a vida social .

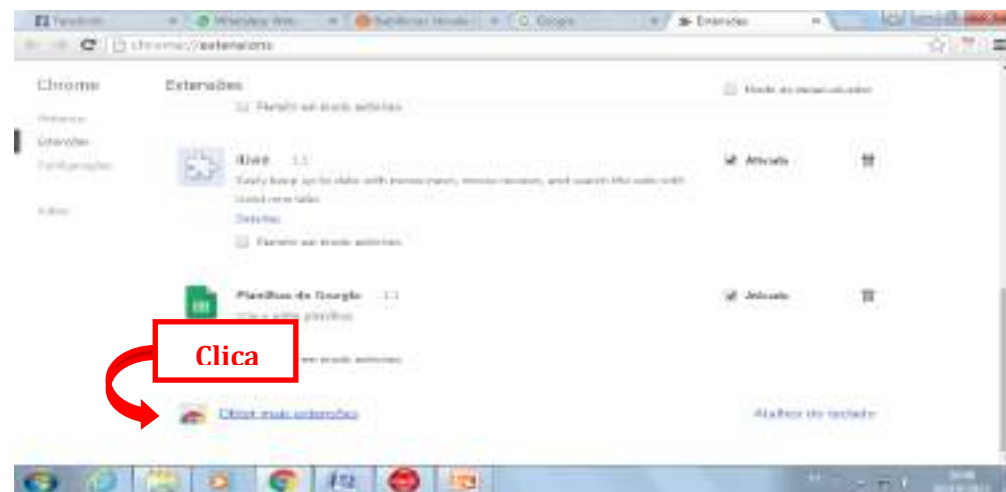
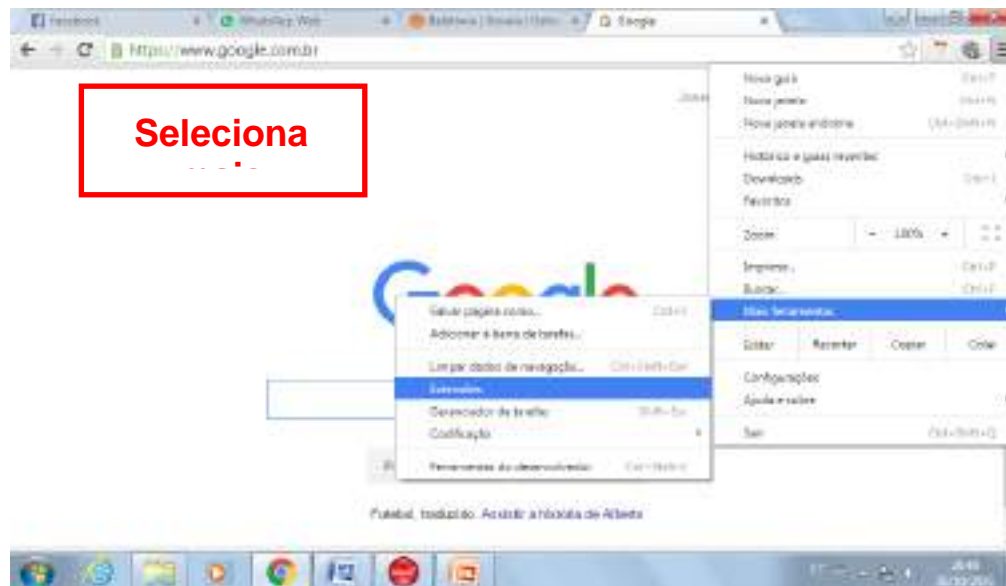
2º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Campos ou Eixos	Conteúdos	Expectativa de Aprendizagem
1º BI ME ST RE	Sociologia e Sociedade	EA6 - Compreender-se como agente social e perceber os processos sociais como dinamizadores dos diferentes grupos, em seus desdobramentos políticos-sociais, culturais, econômicos, ambientais e humanos .
	Grupo social e seus mecanismos de sustentação	
	Sistemas de status e papéis sociais	
	A Sociologia na sociedade contemporânea	
	A sociedade humana como objeto de estudo	EA4 - Analisar a relação indivíduo-sociedade, tendo em vista desenvolver uma atitude crítico-reflexiva sobre a produção e ação humana, em seus diversos contextos.
	Estrutura e organização social	
Cultura, Identidade e Diversidade	Cultura e Sociedade	EA1 - Compreender a relação ser humano/ cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socioculturais.
	Os O papel da educação na transmissão da cultura	EA3 - Identificar e compreender os processos de interação social , cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero ; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.
	Diferentes manifestações culturais, etnias e segmentos sociais	

	Identidade Cultural	EA4 - Apreender o conceito de identidade cultural, percebendo a si e ao outro no contexto da diversidade.
		EA5 - Identificar, reconhecer e valorizar as manifestações e representações da diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão.
Instituições Sociais, Política e Poder	Conceitos, finalidades e tipos de Instituição social e éticos da cidadania	EA1 - Compreender e caracterizar as instituições sociais e as formas de regulação da vida social
	Grupo social e instituição social	EA3 - Identificar e analisar as políticas, as relações de poder , os discursos ideológicos e a ideologia, em seus impactos na vida social.
	Valores éticos na estruturação política das instituições sociais	EA8 - Desenvolver uma atitude crítico-propositiva frente às instituições sociais, seus papéis e funções, compreendendo o sentido de uma atitude política, de modo a propiciar o perceber e o agir politicamente, nos diferentes espaços sociais.
Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais	Comunidade, Sociedade e Cidadania	EA2 - Reconhecer os direitos (sociais, políticos, civis, difusos , coletivos) do cidadão na sua relação com o Estado.
		EA4 - Apreender o sentido dos princípios que regulam a convivência em sociedade, tendo em vista desenvolver atitudes para o exercício da cidadania.
	Conceito de comunidade e sociedade, relacionando ética e cidadania às ações conjuntas e individuais	EA8 - Analisar a atuação dos movimentos sociais, no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas , e suas contribuições para mudanças ou rupturas em níveis sociopolítico-econômico-culturais.
		EA9 - Perceber-se como sujeito histórico e identificar a importância da participação da coletividade nos movimentos sociais, para a transformação da realidade.

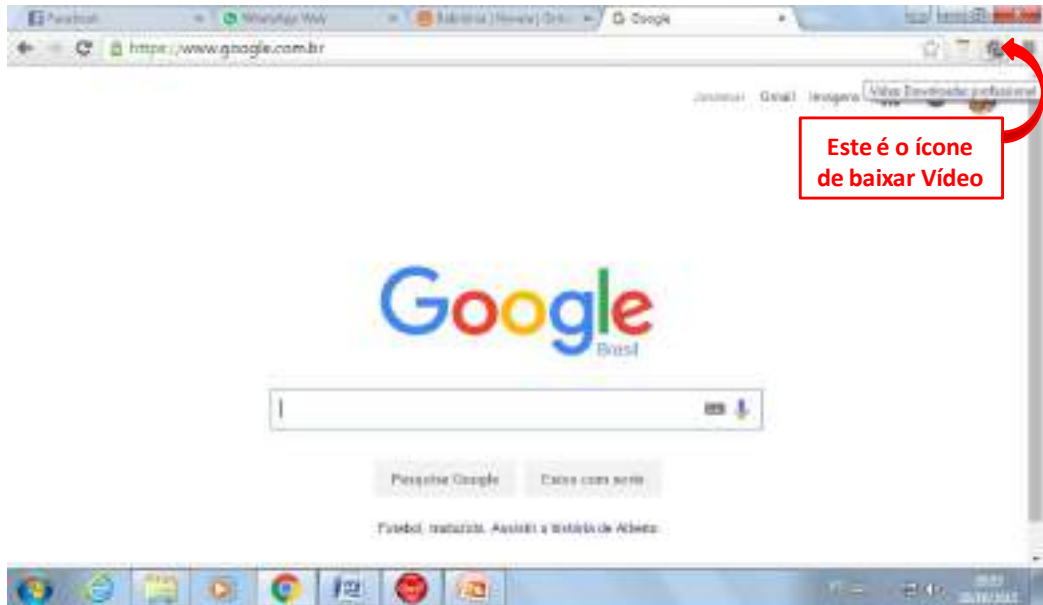
3º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Campos ou Eixos	Conteúdos	Expectativa de Aprendizagem
o BI ME ST RE Sociologia e Sociedade	Principais métodos de análises utilizados pelos sociólogos: o tratamento dos fatos sociais como coisa; método compreensivo e o materialismo dialético contemporânea	EA6 - Compreender-se como agente social e perceber os processos sociais como dinamizadores dos diferentes grupos, em seus desdobramentos políticos-sociais, culturais, econômicos, ambientais e humanos.

Instituições Sociais, Política e Poder	Grupo social e instituição social: Interdependência entre as instituições	EA4 - Analisar a relação indivíduo-sociedade, tendo em vista desenvolver uma atitude crítico-reflexiva sobre a produção e ação humana, em seus diversos contextos.
		EA1 - Compreender e caracterizar as instituições sociais e as formas de regulação da vida social .
	Estado, regulação social x problemas de ordem econômica, social e cultural	EA3 - Identificar e analisar as políticas, as relações de poder , os discursos ideológicos e a ideologia, em seus impactos na vida social.
	Instituições sociais, seus papéis e funções nos diferentes espaços sociais	EA7 - Reconhecer e avaliar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades .
		EA8 - Desenvolver uma atitude crítico-propositiva frente às instituições sociais, seus papéis e funções, compreendendo o sentido de uma atitude política , de modo a propiciar o perceber e o agir politicamente, nos diferentes espaços sociais.
Trabalho, Estrutura Social e Desigualdades	A sociedade não é estática	EA1 - Aprender os fundamentos econômicos da sociedade: processo de produção, trabalho, instrumentos, meios, relações e modos de produção.
	Fatores contrários e fatores favoráveis à mudança social	EA4 - Analisar os mecanismos inerentes às formas de organização social no processo de produção e reprodução das estruturas sócio-político-econômicas .
	Consequências da mudança social	EA6 - Identificar as transformações na estrutura produtiva ao longo da história, apreendendo as diferentes formas de organização da produção, a atuação dos grupos sociais e o impacto das mesmas na vida social .
Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais	Socialização como processo de aquisição da cultura, sua possível integração à personalidade e adaptação do indivíduo ao meio social	EA1 - Compreender cidadania e democracia na organização das sociedades.
		EA2 - Reconhecer os direitos (sociais, políticos, civis, difusos , coletivos) do cidadão na sua relação com o Estado.
		EA4 - Apreender o sentido dos princípios que regulam a convivência em sociedade , tendo em vista desenvolver atitudes para o exercício da cidadania .

		EA6 - Aprender os conceitos de conflito, ação coletiva, mudança e conservação.
	Movimentos sociais e as diferentes formas de expressão cultural e/ou construção de identidade cultural	EA8 - Analisar a atuação dos movimentos sociais, no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas , e suas contribuições para mudanças ou rupturas em níveis sociopolítico-econômico-culturais.
		EA9 - Perceber-se como sujeito histórico e identificar a importância da participação da coletividade nos movimentos sociais, para a transformação da realidade.
Tecnologias e Sociabilidades de na Época Contemporânea	Sociedade contemporânea e as novas tecnologias: impactos favoráveis e desfavoráveis nas relações sociais	EA1 - Compreender os impactos dos meios de comunicação na construção da vida social.
		EA2 - Analisar o papel das técnicas e tecnologias, bem como compreender seus impactos sobre a organização do trabalho, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento, as mobilizações sociais e a vida social.







Este é o ícone de baixar Vídeo



Formulário de Solicitação de Auxílio à Pesquisa – Globo

Nº:
01/2015

Instruções:

1. A Globo auxilia pesquisadores regularmente matriculados em universidades e professores;
2. A emissora auxilia pesquisas preferencialmente relacionadas às suas áreas de atuação, por exemplo: telejornalismo, mídia, teledramaturgia, televisão, engenharia de telecomunicações, etc.
3. Para iniciar o processo de pesquisa, o solicitante deve juntar, a este formulário, ofício assinado pelo orientador do projeto, em papel timbrado da universidade, confirmando o objetivo da pesquisa e o vínculo acadêmico;
4. O solicitante deve preencher os campos abaixo com as principais informações do projeto de maneira sucinta e clara;
5. O solicitante deve destacar o atual estado da pesquisa, se já foi apresentada em anais de congresso, capítulos de livros ou outras informações que considerar relevantes;
6. O solicitante deve incluir um resumo, em português, do projeto com, no máximo, vinte laudas, apresentando os seguintes tópicos: introdução (caracterização do problema, questões, hipóteses); objetivos; argumentação teórica; justificativas; metodologia; cronograma das atividades; e referências;
7. Se a solicitação incluir entrevistas, indicar sugestões de profissionais e a lista das perguntas;
8. Se o pedido for referente a vídeos, descrever o material: nome do programa, período em que foi exibido e o episódio ou trecho que será analisado;
9. Conferir antecipadamente se as informações solicitadas não estão no site do **Memória Globo** (www.memoriaglobo.globo.com) ou em outros sites da emissora;
10. A análise da documentação leva aproximadamente 30 dias;
11. O preenchimento deste e dos demais documentos não garante a aprovação do apoio para a pesquisa;
12. Com a aprovação, será exigido do solicitante que assine o “Termo de Auxílio à Pesquisa”. Só após a entrega deste termo assinado é que a pesquisa poderá ser iniciada.
13. Os documentos podem ser enviados por e-mail ou pelo correio.
14. Solicitamos que o pesquisador encaminhe uma cópia da dissertação ou tese para arquivo do Globo Universidade após apresentação à banca examinadora da sua universidade.

Dados pessoais do solicitante			
Nome:	Profissão:	Empresa:	Cargo:
Telefones:	E-mail:		
	Endereço:		
RG:			
CPF:	CV Lattes (link):		
Informações sobre o projeto			
Título:	Instituição:		
	Faculdade / Departamento:		
	Curso:		
Orientador:	CV Lattes do orientador:		
Data máxima para finalizar a pesquisa com a Globo:			
Indique o nível da pesquisa (<i>mestrado, doutorado, etc</i>):			
Descreva a área principal (<i>p. ex: jornalismo</i>):			
Acrescente até cinco subáreas (<i>p. ex: esportes</i>):			
Resumo (<i>no máximo, 1000 caracteres</i>):			
Objetivos (<i>no máximo, 1000 caracteres</i>):			
Material solicitado (<i>descrever com, no máximo, 1000 caracteres</i>):			
Informações relevantes (<i>no máximo, 1000 caracteres</i>):			
Anexos enviados			
<input type="checkbox"/> Ofício da Faculdade		<input type="checkbox"/> Resumo do Projeto	

Assinatura do requisitante _____ Local e data

Nome e Cargo

Para uso interno do Globo Universidade:

Atendido por:		E-mail:
Aprovado ()	Não aprovado ()	Data:

Globo Universidade (Comunicação – Globo)
Rua Bartolomeu Mitre, 770 – 5º andar
CEP: 22431-000 – Leblon – Rio de Janeiro - RJ
www.globouniversidade.com.br

As quatro irises do arco-iris

Com o auxílio de algumas ciências como a física e a química, foi possível entender o fenômeno óptico conhecido como “arco-iris”. Tal ocorrência é causada pela refração da luz solar, esta, branca, é decomposta em espectros coloridos por meio das gotículas de água suspensas na atmosfera. Para comprovar o inverso, o físico Isaac Newton criou o chamado “disco de Newton”, que recompõe o tom branco através da soma das cores que haviam sido fracionadas. Mas o que essas ciências de caráter exato teriam a ver com a subjetividade do estudo de gênero? Tudo, se abirmos os olhos. A luz representa o homem, que ao ser refratado pela sociedade, revela suas nuances em forma de diversidade.

Muito se ouve a respeito da comunidade que levanta a bandeira multicolorida, a sigla LGBT refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, porém, com o passar do tempo, fez-se necessário a inclusão de mais algumas letras para contemplar certas especificidades não identitárias, originando uma verdadeira “Sopa de Letrinhas?”, título do livro da pesquisadora Regina Facchini, que se dá pela busca de visibilidade por meio de uma emancipação psicossocial, política e cultural.

Contudo, é notável que ao reivindicarem a igualdade de direitos de uma população constituída como diferente, não conseguem romper totalmente com os pilares das relações de gênero, havendo uma reposição das hierarquias naturalizadas entre eles, como foi compreendido pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Essas lógicas binárias que opõem masculino/feminino; forte/fraco; dominante/dominado; ativo/passivo revelam a atribuição de valor superior às construções sociais que esboçam um perfil macho, masculino e homem, como afirma a feminista Adrienne Rich na teoria da heterossexualidade compulsória. Seguir essa heteronormatividade que nos é imposta significa abrir mão de nossa identidade, é deixar que nosso sexo, gênero e aparência sofram “reparos” por meio do biopoder. Estudos embasados nos livros de Michel Foucault, filósofo autor da teoria, apontam que no campo da sexualidade, esse sistema tenta interditar, controlar e segregar as minorias, além de disciplinar e limitar nossos corpos, que são meios de transformação social, e regular nossos prazeres.

A anomia social causada por influência do biopoder gera também estigmatização nas quatro vertentes da comunidade LGBT, mas principalmente nas identidades consideradas efeminadas. Essa situação se torna visivelmente alarmante no caso dos que habitam a letra “T”: os (as) Travestis, os (as) Transexuais e os (as) Transgêneros ainda tem seu direito à singularidade negado, o direito de ser e viver precisa de guerra para ser reconhecido. A verdade é que nem sempre eles possuem acesso à informação para que possam reivindicar

seus direitos como cidadãos. Porém, em todas as outras iras desse arco, observa-se esse tipo de posicionamento influenciado pelo fundamentalismo, machismo e de cunho estranhamente misógeno. Essa aversão à mulher como ser social está presente desde a Grécia Antiga, onde a vida sexual do homem deveria ser iniciada por outro mais velho, chamado preceptor, já que as mulheres eram vistas como máquinas procriadoras, seres indignos. O curioso é constatar como esse pensamento persiste até hoje, entretanto é exposto de forma diferente. O repúdio grego hoje se camufla, agora a genitália feminina é enaltecida, enquanto o homem desempenha o papel de sujeito social, a mulher que nasce com vagina e aceita a esmola de ser o objeto é vista com clamor na oração da vida. No entanto, as mulheres que não se enquadram nesse paradigma e os homens que possuem traços que remetam a algum atributo considerado feminino se tornam intoleráveis, incompreensíveis e promíscuos, provocando embates na própria comunidade que carrega consigo o auto preconceito injetado, como se o prêmio de consolação por não ser heteronormativo estivesse na discrição.

Deparamo-nos então, com um grupo carente de políticas públicas, invisibilizado pela máquina social e muitas vezes enfraquecido pelo auto preconceito, fica claro a necessidade de luta por sua individualidade e a imposição como cidadão. É importante reconhecer que o maior combate que temos a travar não é com ninguém mais, ninguém menos que nós mesmos, sendo assim, nossa existência e permanência, ainda que não reconhecidas são enfrentamentos vencidos. Não vale a pena ficar pulando de caixa em caixa, vamos pular mais alto, pular para a luz, libertar nossas cores.

Autor: Lujan Fragoso de Farias Júnior – 2º Ano Turma: C

Professora Orientadora: Maria Laura Soares Neta Reis

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PORTO DIGITAL

APÊNDICE

ROTEIRO 1 DE ENTREVISTA – ESTUDANTE	
--	--

Nome do/a participante:	
-------------------------	--

Idade:	Gênero:	Série:
--------	---------	--------

Pessoas que residem com você:	
-------------------------------	--

1 Cite três exemplos do seu dia a dia de desigualdade entre homens e mulheres.

2 Por que essas diferenças existem?

3 Apresente soluções para diminuir ou erradicar tais desigualdades.

Escola de Referência em Ensino
Médio Professor Cândido Duarte
Rua Dois Irmãos, s/nº - Aqipeçoa
Instituição E. 080.878 Fone: 3283.7366



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O
ENSINO MÉDIO-MPCS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr.(a) diretor(a),

Como discente do Mestrado em Ciências Sociais Para o Ensino Médio, Eu, Josemar Medeiros da Silva, solicito autorização para desenvolver, nesta escola, a pesquisa intitulada **Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para o estudo de gênero no ensino médio.**

A pesquisa será realizada com estudantes, por meio da análise de entrevistas/observação participante/questionário.

O período para o desenvolvimento da pesquisa deverá ocorrer no mês de agosto de 2016.

Receberei, portanto, como comprovação deste compromisso, a segunda via deste documento, enquanto que a primeira via permanecerá em arquivo específico dos responsáveis pelo trabalho.

Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Recife, 22 de agosto de 2016.

Éta Maria André Cabral

Assinatura do (a) diretor (a) escolar

Josemar Medeiros da Silva
Alexandre Zarias
Pesquisador
Matrícula Nº 1585308
02/08/16



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O
ENSINO MÉDIO-MPCS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr.(a) professor(a),

Como discente do Mestrado em Ciências Sociais Para o Ensino Médio, Eu, Josemar Medeiros da Silva, solicito autorização para desenvolver, nesta escola, a pesquisa intitulada *Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para o estudo de gênero no ensino médio*.

A pesquisa será realizada com estudantes, por meio da análise de entrevistas/observação participante/questionário.

O período para o desenvolvimento da pesquisa deverá ocorrer no mês de agosto de 2016.

Receberei, portanto, como comprovação deste compromisso, a segunda via deste documento, enquanto que a primeira via permanecerá em arquivo específico dos responsáveis pelo trabalho.

Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Recife, 18 de Agosto de 2016.

Carla Patrícia Lima da Silva
Assinatura do (a) professor (a) escolar

Terminada antigamente
Alexandre Zarias
Pesquisador
Matrícula Nº 1565200

02/08/16



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O
ENSINO MÉDIO-MPCS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr.(a) diretor(a),

Como discente do Mestrado em Ciências Sociais Para o Ensino Médio, Eu, Josemar Medeiros da Silva, solicito autorização para desenvolver, nesta escola, a pesquisa intitulada **Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para o estudo de gênero no ensino médio.**

A pesquisa será realizada com estudantes, por meio da análise de entrevistas/observação participante/questionário.

O período para o desenvolvimento da pesquisa deverá ocorrer no mês de agosto de 2016.

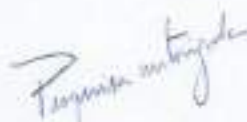
Receberei, portanto, como comprovação deste compromisso, a segunda via deste documento, enquanto que a primeira via permanecerá em arquivo específico dos responsáveis pelo trabalho.

Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Recife, 15 de Agosto de 2016.



Assinatura do (a) diretor (a) escolar



Alexandre Zarias
Pesquisador
Matricula Nº 1585306





FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O
ENSINO MÉDIO-MPCS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr.(a) professor(a),

Como discente do Mestrado em Ciências Sociais Para o Ensino Médio, Eu, Josémar Medeiros da Silva, solicito autorização para desenvolver, nesta escola, a pesquisa intitulada **Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para o estudo de gênero no ensino médio.**

A pesquisa será realizada com estudantes, por meio da análise de entrevistas/observação participante/questionário.

O período para o desenvolvimento da pesquisa deverá ocorrer no mês de agosto de 2016.

Receberei, portanto, como comprovação deste compromisso, a segunda via deste documento, enquanto que a primeira via permanecerá em arquivo específico dos responsáveis pelo trabalho.

Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Recife, 16 de agosto de 2016.


Assinatura do (a) professor (a) escolar


Alexandre Zariwa
Pesquisador
Matrícula Nº 1585300
16/08/16



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O
ENSINO MÉDIO-MPCS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr.(a) diretor(a),

Como discente do Mestrado em Ciências Sociais Para o Ensino Médio, Eu, Josemar Medeiros da Silva, solicito autorização para desenvolver, nesta escola, a pesquisa intitulada **Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didáticos para o estudo de gênero no ensino médio.**

A pesquisa será realizada com estudantes, por meio da análise de atividades pedagógicas.

O período para o desenvolvimento da pesquisa deverá ocorrer no mês de agosto de 2016.

Receberei, portanto, como comprovação deste compromisso, a segunda via deste documento, enquanto a primeira via permanecerá em arquivo específico dos responsáveis pelo trabalho.

Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Recife, 07 de novembro de 2016.

Marcos Antônio de Moraes Filho
 Gestor
 Matr: 252338-1

Assinatura do (a) diretor (a) escolar

Alexandre Zariss
Pesquisador
Matrícula Nº 1585306
29/07/2016



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O
ENSINO MÉDIO-MPCS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o discente do mestrado Josemar Medeiros da Silva, do Mestrado Profissional em Ciências Sociais Para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco, que pode ser contatado pelo e-mail soc.josemar@gmail.com e pelos telefones (81)98822-0463 e (81) 3435-9571. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar atividades pedagógicas com alunos e alunas do ensino médio, visando, por parte do referido pesquisador, a realização do trabalho de conclusão do mestrado e dissertação intitulada "Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para o estudo de gênero no ensino médio". Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim privacidade de cada um. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Recife, 07 de Novembro de 2016.


Assinatura do (a) professor (a)
352962-3


Alexandre Zarias
Pesquisador
Matrícula Nº 1585305
20/11/2016

ESTUDO DE GÊNERO: das desigualdades sociais às formas de violência contra a mulher

Josemar Medeiros
Mestrando e Professor da rede pública da PB

ESTRUTURA DA AULA

Tem como objetivo:

- Compreender a definição de gênero e sua construção histórica, cultural e social;
- Reconhecer a autonomia como base para o respeito e igualdade de direitos e oportunidades para homens e mulheres;
- Identificar o caráter de gênero entre as desigualdades sociais existentes no país, e no mundo.

O QUE É GÊNERO?

1 conceito geral que engloba todas as propriedades comuns que caracterizam um dado grupo ou classe de seres ou de objetos

3 *bio* categoria taxonômica que agrupa espécies relacionadas filogeneticamente, distinguíveis das outras por diferenças marcantes, e que é a principal subdivisão das famílias

9 *gram ling* categoria das línguas que distingue classes de palavras a partir de contrastes como masculino / feminino / neutro, animado / inanimado, contável / não contável etc.

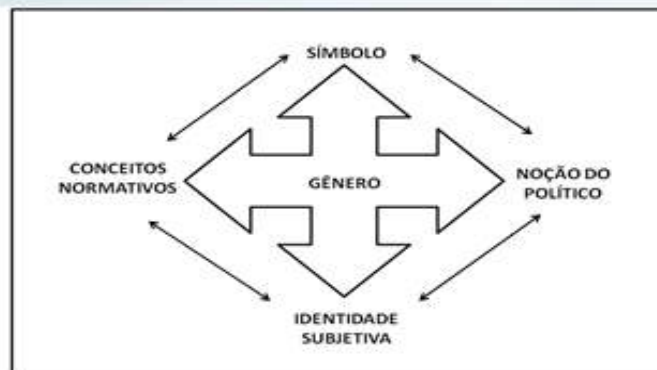
11 *mús* na teoria grega antiga, a maneira de distribuir os intervalos dentro de um tetracorde

13 *soc* construção cultural das diferenças sexuais entre homens e mulheres

O QUE É GÊNERO?

“Para a Sociologia , o conceito de gênero tem a função de classificar o masculino e o feminino nas sociedades humanas, mas essa classificação está baseado principalmente na identidade subjetiva da pessoa. Sabemos que as identidades humanas não são herdadas, mas construídas por uma trama de elementos associados à personalidade, influências familiares, culturais e sociais”. (p.338)

Quatro Elementos Relacionados ao Gênero



O QUE É AUTONOMIA?

1 capacidade de se autogovernar

1.1 *jur* direito reconhecido a um país de se dirigir segundo suas próprias leis; soberania

1.2 faculdade que possui determinada instituição de traçar as normas de sua conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha

1.3 *adm* direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, regida por um poder central

1.4 direito de um indivíduo tomar decisões livremente: liberdade, independência moral ou intelectual

2 *fil* segundo Kant (1724-1804), capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível.

DESAFIOS DA RELAÇÃO DE GÊNERO PARA A AUTONOMIA FEMININA



CONCEITO E INDICADORES DAS AUTONOMIAS

	<p>AUTONOMIA FÍSICA</p> <p>A autonomia física é expressada em duas dimensões que mostram dois problemas sociais relevantes na região: os direitos reprodutivos das mulheres e a violência de gênero.</p>
O QUE É?	
ALGUNS INDICADORES	<p>Morte de mulheres provocada por seu companheiro ou ex-companheiro</p> <p>Maternidade em adolescentes</p> <p>Demanda insatisfeita de planejamento familiar</p> <p>Mortalidade materna</p>



Fonte: Google Imagens

CONCEITO E INDICADORES DAS AUTONOMIAS



	<p>AUTONOMIA ECONÔMICA</p> <p>A autonomia econômica é entendida como a capacidade das mulheres de gerar renda e recursos próprios, a partir do acesso ao trabalho remunerado em igualdade de condições com os homens. Considera o uso do tempo e a contribuição das mulheres à economia.</p>
O QUE É?	
ALGUNS INDICADORES	<p>Renda: porcentagens de homens e mulheres que não recebem renda monetária e não estudam, sobre o total da população feminina ou masculina acima de 15 anos</p> <p>Tempo total de trabalho: número total de horas destinadas ao trabalho remunerado e ao trabalho doméstico não remunerado.</p>

CONCEITO E INDICADORES DAS AUTONOMIAS

<p>O QUE É?</p>	<p>AUTONOMIA POLÍTICA A autonomia política trata-se da tomada de decisões e refere-se à presença das mulheres na tomada de decisões em distintos níveis de poderes do Estado e às medidas para promover sua participação plena e em igualdade de condições.</p>	<p>Mulheres na Política Veja o percentual de deputadas e de senadoras nas Câmaras de diversos países</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>País</th> <th>Câmara de Deputados (%)</th> <th>Senado (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Brasil</td> <td>18,9%</td> <td>22,0%</td> </tr> <tr> <td>Índia</td> <td>16,0%</td> <td>20,1%</td> </tr> <tr> <td>Paraguai</td> <td>12,1%</td> <td>12,1%</td> </tr> <tr> <td>Argentina</td> <td>11,7%</td> <td>17,7%</td> </tr> <tr> <td>Espanha</td> <td>10,5%</td> <td>10,5%</td> </tr> <tr> <td>Estados Unidos</td> <td>17,0%</td> <td>17,0%</td> </tr> <tr> <td>Canadá</td> <td>16,9%</td> <td>16,9%</td> </tr> <tr> <td>Uruguai</td> <td>12,9%</td> <td>12,9%</td> </tr> <tr> <td>Chile</td> <td>10,2%</td> <td>10,2%</td> </tr> <tr> <td>Itália</td> <td>22,7%</td> <td>22,7%</td> </tr> <tr> <td>Colômbia</td> <td>10,3%</td> <td>10,3%</td> </tr> <tr> <td>Peru</td> <td>4,1%</td> <td>1,1%</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>Fonte: ONU, UN Women</small></p>	País	Câmara de Deputados (%)	Senado (%)	Brasil	18,9%	22,0%	Índia	16,0%	20,1%	Paraguai	12,1%	12,1%	Argentina	11,7%	17,7%	Espanha	10,5%	10,5%	Estados Unidos	17,0%	17,0%	Canadá	16,9%	16,9%	Uruguai	12,9%	12,9%	Chile	10,2%	10,2%	Itália	22,7%	22,7%	Colômbia	10,3%	10,3%	Peru	4,1%	1,1%
País	Câmara de Deputados (%)		Senado (%)																																						
Brasil	18,9%	22,0%																																							
Índia	16,0%	20,1%																																							
Paraguai	12,1%	12,1%																																							
Argentina	11,7%	17,7%																																							
Espanha	10,5%	10,5%																																							
Estados Unidos	17,0%	17,0%																																							
Canadá	16,9%	16,9%																																							
Uruguai	12,9%	12,9%																																							
Chile	10,2%	10,2%																																							
Itália	22,7%	22,7%																																							
Colômbia	10,3%	10,3%																																							
Peru	4,1%	1,1%																																							
<p>ALGUNS INDICADORES</p>	<p>Porcentagem de mulheres nos gabinetes ministeriais nos Poderes executivo, legislativo, judiciário e poder local.</p>																																								

UM NOVO OLHAR PARA CENAS DO COTIDIANO



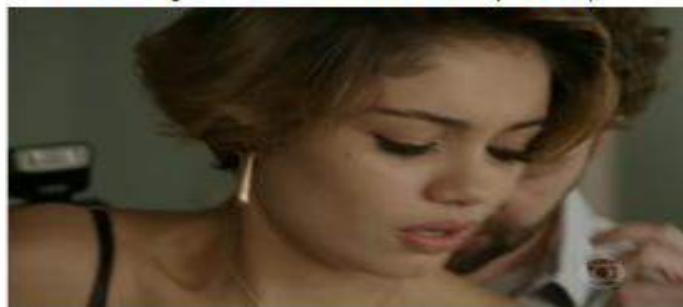
Fonte: <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia>



Fonte: Google Imagens

AUTONOMIA FÍSICA

Cena em que Alice sofre assédio sexual (1min01s)



Fonte: <http://gshow.globo.com/novelas/babilonia/pagina101> Acesso em 22 de junho de 2016

Mapa da Violência 2015 Homicídios de mulheres no Brasil

TIPO DE VIOLÊNCIA	NÚMERO	%
Física	96.429	48,7
Psicológica	45.485	23
Tortura	4.264	2,2
Sexual	23.630	11,9
Tráfico seres	97	0
Econômica	2.433	1,2
Neglig./abandono	13.175	6,7
Trabalho Infantil	273	0,1
Inter. Legal	352	0,2
Outras	11.898	6
Total	198.036	100

Tabela 8.5.1. Número e estrutura (%) de atendimentos de mulheres pelo SUS.

AUTONOMIA ECONÔMICA

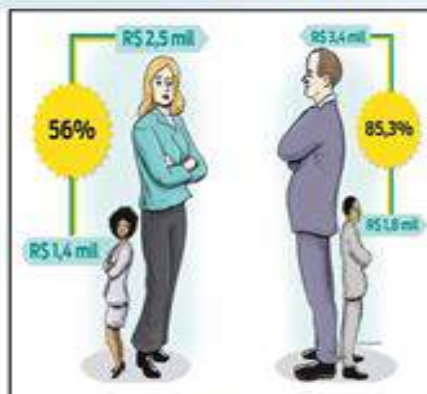
Cena em que Paula recebe o contracheque e benefícios, após a promoção no trabalho.
(2min18s)



Fonte: <http://globo.globo.com/novelas/trabalia> Acesso em 29 de agosto de 2015.

Branco têm renda 85,3% maior que a dos negros

Números são de pesquisa da UFRJ e usam como base dados apurados pelo IBGE em outubro de 2014



A cada cinco mulheres negras no mercado de trabalho, uma atua como empregada doméstica. "São 20%. É um percentual interessante, porque é mais ou menos o mesmo percentual coletado no Censo de 1872, antes da Lei Áurea: 25% das escravas trabalhavam como domésticas".

(Economista Marcelo Paixão)

Fonte: <http://odia.ig.com.br>

AUTONOMIA POLÍTICA

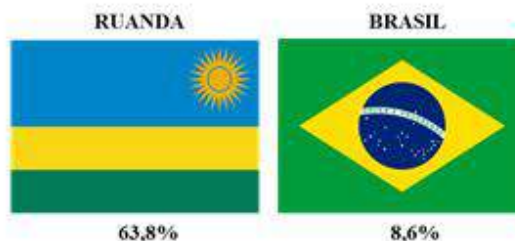
Cena em que Teresa decide candidatar-se (55s)



Fonte: < <http://globo.com/brasil/teresa> > Acesso em 29 de agosto de 2013

Baixa representatividade da figura feminina no cenário político

O Brasil ocupa a 129ª posição em um ranking feito com 189 países, organizado pela União Parlamentar, instituição esta ligada a Organização das Nações Unidas (ONU). Para exemplificar a defasagem do Brasil, basta compará-lo com a Ruanda, que ficou em primeiro lugar:



RESUMINDO...

- Gênero é uma construção cultural das diferenças sexuais entre homens e mulheres.
- A autonomia física remete a tomada de decisão ao seu próprio corpo, podendo adentrar em temas como violência contra a mulher, aborto etc.
- A autonomia econômica contribui para a equidade de gênero a partir do empoderamento e conscientização dos direitos previstos em lei, sem distinção de cor, raça ou gênero.
- A pouca participação da mulher em cargos públicos dá-se pela desigualdade de oportunidade.