

# RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DA AUSÊNCIA DE DISCUSSÕES NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO

Juliana Almeida Matos<sup>1</sup>

Tcharles Gonçalves Schmidt<sup>2</sup>

Marco Antonio Arantes<sup>3</sup>

**Resumo:** Partindo da realidade observada nas escolas em que o PIBID de Ciências Sociais atua na cidade de Toledo, o presente artigo tem como objetivo problematizar a ausência da discussão sobre as relações e desigualdades de gênero no âmbito do Ensino Médio, bem como a pouca preocupação que se tinha, até pouco tempo, com o mesmo tema por parte dos documentos que regem e orientam a educação básica no Estado do Paraná; cenário este que começa a sofrer alterações em 2010, com a publicação das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual. Pretende-se, também, sugerir métodos e instrumentos para a abordagem do conteúdo em questão no ambiente da sala de aula, tendo como base teórica os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

**Palavras-chave:** Relações de gênero; Metodologia; Educação.

**Abstract:** From the observation of the reality in the schools where Social Sciences PIBID is present in Toledo, this article aims at problematizing the lack of discussion on genre relations and inequalities in High School education, as well as the minor role played by the same issue until little time ago in the laws that regulate and orientate basic education in Paraná; situation that starts to change in 2010, with the publication of Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual. We also intend to suggest methods and instruments to deal with this issue in the classroom, based on the theoretical assumptions of historical-critical pedagogy.

**Keywords:** Genre relations; Methodology; Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um pouco das preocupações que emergem do cotidiano de trabalho do grupo PIBID de Sociologia da Unioeste – *Campus* de Toledo –, tendo como ponto de partida seu contato com as duas escolas de referência e seus interlocutores. O que surge com caráter de urgência desta relação é a preocupação para com a ausência de abordagem das relações e das desigualdades de gênero nos planos de trabalho docente dos professores supervisores e, por consequência, em suas turmas. Ao notar a ausência de tais discussões e procurar entender um pouco do cenário que permeia a ocorrência de tal fato, buscamos contribuir com a proposição de metodologias de ensino e aprendizagem que possam instigar e auxiliar o trato do tema aqui discutido, no âmbito da sala de aula, não só para os nossos colegas de trabalho, mas também para toda a comunidade interessada – já que não acreditamos que esta seja uma situação exclusiva dos contextos escolares com os quais estamos familiarizados.

Deste modo, buscamos em Joan Scott (1995) os elementos necessários para a utilização e problematização do conceito de gênero, o associamos aos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica difundida por Savianni (2002; 2005; 2008) e também aos questionamentos que julgamos pertinentes a serem discutidos com o público do ensino médio no que se refere à desnaturalização e à crítica dos padrões que, historicamente, permeiam as relações de gênero. Diante disto, nos propomos a apresentar formulações iniciais de um plano de aula e de aspectos mais gerais que envolvem a discussão do tema aqui debatido na Educação Básica do Paraná, com vistas a contribuir para o exercício e a permanência da disciplina de Sociologia na grade curricular do ensino médio.

## 2 PROBLEMATIZAÇÕES

O exercício aqui proposto, mesmo que de maneira breve e limitada, tem como intenção refletir e contribuir para com o desempenho das Ciências Sociais no âmbito do Ensino Médio, tendo como ponto de

partida elementos do cotidiano de trabalho das escolas em que o PIBID de Sociologia da Unioeste – *Campus* de Toledo – desempenha suas atividades, principalmente no que se refere à abordagem e à discussão de conteúdos em sala de aula. A partir do acompanhamento das aulas dos professores supervisores e do acesso aos seus planos de trabalho docente, identificamos a ausência do tratamento e da problematização da temática das relações e das desigualdades de gênero. Na medida em que entendemos tal conteúdo como um dos elementos fundamentais que permitem aos jovens a compreensão e a desnaturalização de processos e preconceitos sociais há muito enraizados em nosso cotidiano, geralmente responsáveis por fomentar intolerâncias e, conseqüentemente, violências, além de ameaçar e excluir práticas e sujeitos, preocupamo-nos com os motivos pelos quais a sua exploração vem sendo negligenciada nas escolas em que desempenhamos nossas atividades por intermédio do PIBID, assim como com formas de torná-la possível.

De acordo com o que observamos, várias podem ser as razões pelas quais as discussões de gênero são pouco frequentes em sala de aula e não possuem ‘autonomia’ enquanto conteúdo e/ou categoria de análise neste mesmo espaço. A falta de respaldo teórico e/ou metodológico dos professores em relação ao tema, sua pouca visibilidade nos documentos que norteiam a educação básica estadual – como é o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs)<sup>4</sup> – ou até mesmo a falta de afinidade de alguns professores com o tema, dentre outras, configuram-se como algumas das motivações. A primeira é a que mais interessa para este trabalho, na medida em que nos empenharemos em oferecer alternativas para a aplicação prática do conteúdo das relações de gênero. No entanto, antes de nos debruçarmos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que oferecem sustentação para a abordagem de tal conteúdo, julgamos necessário apresentar, de forma breve, como o mesmo aparece (ou não) nos documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico da educação básica estadual e nos planos de trabalho docente dos professores supervisores tomados como referência para as problematizações aqui sugeridas.

Deste modo, sublinhamos que as DCEs trazem o conteúdo das relações e das desigualdades de gênero da seguinte forma: como tema básico a ser discutido em conjunto com o conteúdo estruturante de Cultura e Indústria Cultural, a ser trabalhado associado às

problematizações sobre a Instituição Familiar ou contemplado nas discussões sobre Desigualdades Sociais. Embora o texto das DCEs garanta autonomia aos professores para adequarem seus planos de trabalho de forma a responder demandas que emergem do cotidiano escolar, os planos docentes das escolas com as quais trabalhamos, quando incluem a abordagem das relações de gênero, não se distanciam daquilo que é proposto pelas DCEs.

Atentos para a ausência de problematizações, tanto teóricas quanto práticas, em relação ao tema aqui discutido, recentemente a SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) demonstrou interesse frente à necessidade de debruçar-se com mais atenção sobre tais questões, interesse este materializado no ano de 2010 com a publicação das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual<sup>5</sup>, de forma que as DCGDS surgem com o objetivo de subsidiar as discussões acerca das relações de gênero e da diversidade sexual, e também de orientar as ações no interior das escolas em relação ao trato dos temas.

As Diretrizes de Gênero e da Diversidade se autointitulam como uma possibilidade para fomentar o pensamento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas difundidas na esfera da educação básica, propondo-se como ‘contranarrativas’, isto é, como um texto que se dispõe a ser um lugar de questionamento das verdades estabelecidas e que não fazem funcionar as relações desiguais entre os gêneros e os sexos (PARANÁ, 2010). As diretrizes são compostas por um Glossário e um conjunto de quatro textos que abordam os seguintes temas: gênero, sexualidade, homofobia e educação sexual. Atestando uma invisibilidade no tratamento de temas como gênero e sexualidade, consideram de extrema importância a problematização de tais temáticas na medida em que as mesmas dizem muito a respeito das relações sociais e da organização da vida social como um todo.

Estas diretrizes, entretanto, não possuem o interesse – pelo menos não em sua versão preliminar – de direcionar a ação pedagógica em sala de aula no que tange às discussões de gênero ou de em regulamentá-las. O que se pretende, neste momento, é contextualizar e sugerir um olhar para a problemática que se coloca diante da existência das desigualdades de gênero, indicando que a totalidade do ambiente escolar – sem limitar-se à sala de aula ou a orientar unicamente os professores – tenha percepção dos desdobramentos da mesma em nossa sociedade e problematize-a na

sua prática cotidiana; o que confirma, novamente, a necessidade de trabalhos e discussões como as que aqui se propõem, já que a instrumentalização para a aplicação prática do conteúdo referenciado permanece, de certa forma, insuficiente. No entanto, vale ressaltar que as DCGDS contribuem em muito para a aproximação dos professores do ensino básico para com alguns dos principais pressupostos e referenciais teóricos pertencentes aos estudos de gênero e sexualidade.

### **3 O CONCEITO DE GÊNERO**

Entendemos serem necessárias algumas considerações acerca do conceito de gênero que norteia os debates propostos por este trabalho, na medida em que ele deve ser diretamente responsável pelas posturas assumidas em sala de aula ao tratar do tema. Neste tópico, nos empenhamos, então, em apresentar um pouco das noções por nós compartilhadas a respeito de tal conceito.

Sabemos que a utilização do conceito de gênero é polêmica desde sua introdução no campo das Ciências Sociais. Houve sempre uma dificuldade muito grande de aceitação do conceito enquanto categoria de análise, assim como dos estudos feministas – junto aos quais o conceito de gênero sempre esteve, de uma forma ou de outra, associado – por parte do universo acadêmico. Os estudos sobre as relações de gênero no Brasil nascem com o movimento feminista e começam a ganhar visibilidade principalmente a partir da década de 70 (HEILBORN, 1999). Diante de um cenário um tanto quanto conflituoso no que concerne às pesquisas ligadas à teorização do conceito de gênero, optamos pelos pressupostos apresentados nos estudos de Joan Scott (1995).

Scott, grosso modo, entende gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, ou seja, o conceito expressa o caráter dos discursos e das práticas que se constroem socialmente a partir das diferenças observadas entre os sexos, e é também, de acordo com ela, uma forma primeira de significar as relações de poder. A autora acredita que, por estar fundada sobre as diferenças percebidas entre os sexos, a categoria gênero implica quatro elementos diretamente relacionados uns aos outros: o primeiro consiste nos símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas, geralmente contraditórias; o segundo consiste

nos conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos, e que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e, tipicamente, tomam a forma de uma oposição binária que afirma, de forma categórica e sem equívoco, o sentido do masculino e do feminino; o terceiro consiste na noção do político, onde a referência às mais diversas instituições e organizações sociais (como por exemplo, mercado de trabalho, educação etc.) é imprescindível, na medida em que todos exercem papel fundamental na construção do gênero; por fim, o quarto elemento consiste na identidade subjetiva, associada à ideia de legitimação do gênero que atribuímos ou que atribuem a nós, é geralmente afirmada em relação ao ‘par’ oposto (SCOTT, 1995).

O ponto de vista proposto por Scott nos permite entender que as desigualdades de gênero são agentes e produtos de um sistema de relações de poder baseadas num conjunto de papéis, identidades, comportamentos e estereótipos opostos atribuídos a mulheres e homens. As relações de gênero – assim como outras que estão também ligadas a contextos de relações de poder e desigualdade, como é o caso das relações travadas entre as classes sociais e os grupos étnicos, por exemplo – são produzidas e reproduzidas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Enquanto a biologia determina o sexo, a sociedade e sua história elaboram as noções e as funções sociais representadas pelos gêneros, criam e recriam a ideia do que é ser homem e do que é ser mulher de acordo com as necessidades do seu tempo, de modo que, fica claro, portanto, que a ideia de gênero precisa ser compreendida no âmbito do seu movimento histórico, variável e mutável.

A partir do momento em que passamos a entender a construção do conceito de gênero enquanto parte de um movimento histórico, devemos questionar, também, a ideia de fixidez da naturalização a qual as relações de gênero, bem como as categorias ‘homem’ e ‘mulher’, foram historicamente submetidas. Neste sentido, Scott afirma que é necessário “explodir esta noção de fixidez” (1995, p. 87), e uma forma de dar conta disto é trazer à tona o caráter político das relações entre os gêneros, através de uma análise que questione a forma como foram construídas, afirmadas e reafirmadas e, assim, também, naturalizadas, pois, só assim, será possível reconhecer que as demarcações entre as categorias ‘homem’,

‘mulher’, ‘feminino’ e ‘masculino’ embora possam ter sido forçadas a parecerem fixas, na verdade, transbordam. Isto é, não são transcendentais, mas definem-se e redefinem-se de acordo com os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e, principalmente, políticos das sociedades humanas.

Deste modo, para que tenhamos uma noção abrangente destes processos e para que possamos lhes entender segundo sua dimensão política, se faz necessário observar como tais padronizações se afirmam nas mais diversas esferas sociais, como, por exemplo, no mercado de trabalho, no ambiente escolar, nos sistemas políticos, no ambiente familiar etc. O gênero, desta maneira, também pode ser pensado como uma categoria relacional, que precisa ser entendida em associação a outras categorias, mas não reduzida a elas.

O pensamento de Guacira Lopes Louro (2008) acerca da categoria de análise aqui discutida, também vale ser resgatado na medida em que nos ajuda a esclarecer ainda mais as ideias acima propostas, haja vista:

Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação. (LOURO, 2008, p. 57).

#### **4 PROPOSTA METODOLÓGICA**

A opção metodológica que aqui se faz para empregar os conteúdos na prática, refere-se à pedagogia histórico-crítica, que, amplamente difundida por Dermeval Saviani, entende a educação como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANNI, 2005, p. 36).

Grosso modo, a educação é concebida como a mediadora das relações que se gestam no bojo da prática social global. Ao problematizar as pedagogias nova e tradicional, observando em seu interior, dentre outros aspectos, a ausência de historicidade – a falta de percepção quanto aos condicionantes sócio-históricos da educação –, Saviani formula uma teoria pedagógica, em suas palavras, revolucionária, e que, impulsionada pela Teoria da Curvatura da Vara, tem como objetivo aprimorar a qualidade do ensino das camadas populares.

Neste sentido, o autor afirma que

[...] nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. [...] porque o domínio da cultura constitui um instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANNI, 2002, p. 60).

A pedagogia revolucionária é fundada na igualdade essencial dos homens, busca instrumentos para a instauração de uma sociedade igualitária, sendo que, para Saviani, a libertação das camadas socialmente marginalizadas caminha no sentido da apropriação das concepções propostas pela sua pedagogia revolucionária – cuja finalidade é orientada para a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social que, diariamente, travam para se libertar das condições de exploração às quais se encontram submetidas. Deste modo, entendendo a igualdade como sendo portadora de um caráter dual – a saber, a igualdade formal e a real, em que a primeira delas diz respeito aos pressupostos constitucionais, ou seja, que todos os indivíduos são iguais perante a lei (suposição emergente do contratualismo), enquanto a segunda significa a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis, implica no acesso das camadas trabalhadoras à escola –, a pedagogia histórico-crítica identifica a relação estabelecida entre sociedade e educação sustentada por um movimento dialético, de forma que, ao contrário do que pensavam as pedagogias escolanovistas e as tradicionais, a escola não é apenas determinada pela estrutura social, tampouco determinante principal das transformações sociais.

O método pedagógico proposto por Savianni decorre da prática social onde

[...] o professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANNI, 2005, p. 36).

Pressupõe-se, assim, a ação e a iniciativa dos alunos no processo educativo, mas sem desvincular-se da iniciativa do professor, tampouco do diálogo com a cultura acumulada historicamente e da lógica do conhecimento sistematizado. Saviani opta por não construir as categorias

de entendimento acerca da realidade concreta partindo unicamente da experiência do educando, por ponderar que professores e alunos se situam em patamares diferentes de experiência e de compreensão da prática social, considerando que ambos os atores deste processo atingem um nível de igualdade somente no momento em que os estudantes alcançam o ponto de chegada – que é a própria prática social –, ou seja, momento em que os aparatos culturais já se encontram ativados para promover a transformação social. De posse disto, é possível compreender a fala de Saviani no instante em que demarca “a educação [como] uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível: uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (2002, p. 72).

Diante de tais asserções, nas linhas que seguem, temos como proposta apresentar uma das inúmeras possibilidades de plano de trabalho pedagógico com o objetivo de conjugar e aplicar as proposições da pedagogia histórico-crítica associada à temática das relações e das desigualdades de gênero.

## **5 PROPOSTA DE PLANO DE AULA**

O objetivo que possuímos com esta aula (com duração prevista de 1h40min), está ligado, principalmente, à necessidade de oferecer aos estudantes do Ensino Médio – qualquer que seja a série – instrumentos para desmistificar concepções preconceituosas e desiguais que os mesmos possuam acerca dos gêneros, enfatizando seu conteúdo sociocultural em contraposição ao discurso (que permeia o senso comum) da origem natural dos padrões culturais atribuídos aos diferentes sexos e, desta forma, romper com noções preconceituosas e desiguais que os mesmos possam apresentar.

Para tanto, a prática social inicial do conteúdo deve se basear na divisão dos alunos em até três grupos, solicitando que os mesmos atribuam pelo menos cinco características e papéis sociais aos homens e às mulheres. Em seguida, pedimos que os estudantes leiam as características por eles elencadas para que possamos problematizar as diferenças e/ou semelhanças existentes entre a prática social de mulheres e homens. Aqui, a ideia é a de possibilitar que os alunos relacionem a discussão que será desenvolvida com suas convicções acerca de si e dos outros. Deste modo, a aula deve seguir com os seguintes questionamentos:

- ✓ Todos concordam com as proposições de cada grupo? Por quê?
- ✓ De que forma observamos essas diferenças e/ou semelhanças entre homens e mulheres aplicadas no nosso dia a dia?
- ✓ Existe igualdade entre as funções atribuídas para homens e mulheres?
- ✓ As relações estabelecidas, assim como os papéis atribuídos aos homens e às mulheres, são, atualmente, os mesmos que aqueles difundidos em épocas anteriores da história humana?
- ✓ O que faz com que existam diferenças e desigualdades entre os gêneros?

Na sequência, a partir das contribuições dos estudantes, pretende-se problematizar o discurso que naturaliza as características culturalmente atribuídas aos diferentes sexos, e também as transformações históricas que a ideia e os papéis de gênero sofreram ao longo do tempo. Para tanto, tem-se como apoio charges, propagandas e exemplos nos quais aspectos imputados pela nossa cultura às mulheres são apresentados por homens, e vice-versa. No decorrer da problematização, deve-se apresentar dados recentes sobre a amplitude da violência contra a mulher – aproveitar este momento para esclarecer algumas questões sobre a Lei Maria da Penha e as Delegacias da Mulher –, além de apresentar outros números que ajudem na compreensão acerca das posições e do contingente de mulheres e homens no mercado de trabalho – dentre outras esferas da sociedade –, a fim de que os estudantes entendam que, embora aparentemente tenhamos avançado muito em relação a instauração de uma equidade de direitos para homens e mulheres, o preconceito persiste no imaginário social e ainda é gerador de desigualdades. Por fim, pretende-se apresentar algumas campanhas e movimentos sociais que elaboram discursos de como a desigualdade instituída entre homens e mulheres está presente em nosso cotidiano, que forma assume e também de que maneira se pode lutar contra ela.

A prática social e final da aula deve envolver o resultado da catarse dos estudantes em relação aos conteúdos explanados. O que se propõe neste momento é que os estudantes confeccionem cartazes – utilizando-se do material disponível – a partir daquilo que apreenderam da aula. Os cartazes devem sintetizar a aplicação diária do conhecimento obtido em sala de aula, de como a não existência da desigualdade de gênero pode ser benéfica para o convívio com a coletividade.

## 6 CONCLUSÃO

Apesar de entendermos as limitações que o sistema gratuito de ensino apresenta atualmente quanto à disponibilidade de recursos humanos e materiais, ou mesmo da carência em relação ao tratamento de determinados temas nos documentos responsáveis por direcionar a educação, pensamos ser possível que o professor exerça sua autonomia, principalmente em relação aos conteúdos e às metodologias de ensino, para que discussões de extrema importância sejam contempladas em seus planos de trabalho, e que, assim, possamos ampliar o leque de conteúdos problematizados em sala de aula que influenciarão diretamente na formação de sujeitos mais tolerantes quanto à diversidade presente no convívio social.

Deste modo, compreendemos ainda que as Universidades e os Programas de Pesquisa vinculados às mesmas devem dar continuidade aos seus esforços em contribuir para a elaboração de materiais didáticos, de novas metodologias etc. para que o convívio da Sociologia com a Escola Média não volte a se enfraquecer e, tampouco, seja excluído. A problematização do ambiente escolar, das metodologias de ensino-aprendizagem, das dinâmicas que envolvem a produção de materiais didáticos e documentos que orientam e dão respaldo às discussões de conteúdos em sala de aula jamais podem se tornar ausentes no interior da Universidade. Escola e Universidade devem caminhar tão juntas quanto teoria e prática.

## Notas

<sup>1</sup> Acadêmica do quarto ano de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Toledo, e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subárea de Sociologia. Endereço eletrônico: juuumas-tos@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do terceiro ano de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Toledo, e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subárea de Sociologia. Endereço eletrônico: tcharlesbr@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Ciência Política pela PUC/SP. Professor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Câmpus* de Toledo. Endereço eletrônico: [marcoarantes@hotmail.com](mailto:marcoarantes@hotmail.com)

<sup>4</sup> Utilizaremos a sigla DCEs para nos referirmos às Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia, promulgadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2008.

<sup>5</sup> Utilizaremos a sigla DCGDS para nos referirmos às Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual, promulgadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2010.

## REFERÊNCIAS

COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

HEILBORN, M. e SORJ, B. “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.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação - Uma perspectiva pós-estruturalista**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares de Gênero e de Diversidade Sexual**. Curitiba: SEED, 2010.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 35ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. In: “O Espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”. Campinas, SP: 2005. Disponível on-line em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto alegre, vol. 20, n. 2, jul/dez 1995, p 71-99.