

Eixo 5: Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural

TRABALHO DOCENTE E A QUESTÃO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Luiz Aparecido Alves de Souza- SEED/PR e IFPR

luapsouza72@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho contribui para pensar o trabalho docente no cotidiano da escola pública frente à questão de gênero e diversidade sexual. Tem como objetivo explicitar a partir da concepção de trabalho docente, as políticas educacionais produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Recorre-se ao estudo qualitativo de pesquisa documental do universo das políticas educacionais no Paraná. Apresenta como resultados que muitos professores se reconhecem despreparados para o tratamento da temática, que as oportunidades ofertadas de formação continuada não atingem a todos/as e que de certa forma, intensifica-se ainda mais as demandas que têm que dar conta em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação continuada; Trabalho docente; Gênero e diversidade sexual.

Considerações iniciais

Esse texto apresenta discussões no âmbito de pensar o trabalho docente considerando as implicações em três fatores: a) de ordem política das condições estruturais de trabalho, b) na dimensão da formação continuada em serviço, c) no entendimento do que revela o cotidiano escolar na escola pública. Outrossim, apresenta, diante deste cenário, as políticas educacionais que foram produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná a partir da criação do DEDI (Departamento da Diversidade), em 2007 quando se pensava nas discussões das Diretrizes Curriculares de Educação junto ao coletivo de professores, na inserção das temáticas de gênero e diversidade sexual.

Tem como objetivo explicitar a partir da concepção de trabalho docente, as políticas educacionais produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná no que tange as temáticas de gênero e diversidade sexual.

Recorre-se ao estudo qualitativo de pesquisa documental do universo das políticas educacionais emitidas a partir da primeira década do presente século no Paraná e da literatura acadêmico-científica disponível no país.

Em 2004, foi lançado o Programa “Brasil sem Homofobia” para o “combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e de promoção da cidadania homossexual”, que inclui entre suas ações o “direito à educação” com foco na promoção de “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). Em maio de 2008, ocorreu a primeira Conferência Nacional de Políticas para LGBT; e em maio de 2009 foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com diretrizes a serem transformadas em políticas de Estado, entre as quais o “combate à homofobia institucional” e “a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2009^a, p. 15-16).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, na versão de 2006, afirma nas ações programáticas para a educação básica, a importância da “inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras, (...) assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas” (BRASIL, 2007, p. 33); e “de princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos” (p. 35).

Este trabalho encontra-se dividido em três partes, saber: 1) Uma abordagem sobre a esfera do trabalho docente na Escola Pública e aspectos que determinam a prática pedagógica do professor em seu cotidiano; 2) a caracterização dos dispositivos legais que amparam a questão de gênero e diversidade sexual considerando a luta e articulação dos movimentos sociais e 3) às políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná no pleito da temática gênero e diversidade sexual.

Abordaremos a esfera do trabalho docente na Escola Pública e aspectos que determinam a prática pedagógica do professor em seu cotidiano.

Trabalho docente e cotidiano escolar

Iniciamos com uma apresentação da construção etimológica da palavra **trabalho**, pois entendemos que o trabalho, conforme apresentado por Braverman (1974), é a atividade que altera o estado natural das coisas para melhorar sua utilidade (p. 49). Nesta condição, consideramos que trata-se da essência humana, e que, independentemente do marco histórico que o acompanha, torna-se inevitável que o homem não recorra a essa prática, uma vez que sua sobrevivência depende disso.

Com o desenrolar da produção humana na história, o humano foi desenvolveu-se uma multiplicidade de relações e modificações no esteio da produção do trabalho, moldada ao modo de produção consensuado pelos sujeitos para o atendimento de seu tempo histórico.

Os sujeitos que se encontram na condição de trabalhadores, dependendo do tempo histórico em que se situam, podem ou não apresentar reflexão sobre o significado do trabalho para suas próprias condições de vida: um meio para realizar-se como humano ou um modo de sobrevivência material. O significado reside em qualquer atividade que tenha o mesmo fim.

Uma aproximação conceitual de trabalho pode recorrer a Soratto & Olivier-Heckler (1999). Para os autores, o trabalho não deve ser entendido apenas como uma transformação aleatória da natureza, mas uma transformação “intencional, planejada, resultando num produto que antes só existia na mente humana e que é exteriorizado através do trabalho e passa, assim, a fazer parte do mundo, adquire vida própria (...)”. (p. 111). Nossas marcas ficam impregnadas como recalques no tempo e no espaço. Portanto, protagonizamos nossas práticas existenciais.

Antunes (2000) afirma que o processo de entendimento de trabalho só pode ser compreendido numa base de estrutura social, na qual os sujeitos aplicam sua ideação, resultante de sua consciência. Para ele, o fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e da luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. (p. 136).

Assim, o trabalho passa a ser o resultado de um sujeito que atribui significado ao mundo material, que se encontra diante do seu processo consciente. Podemos recorrer a Gramsci (1978) quando ele diz que o homem é como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência (p. 38-44). Situamos aqui que o homem é produzido historicamente, como resultado das apropriações que ele faz do

espaço produtivo e do tempo que dispõe para tanto. Isto indica que o conceito de trabalho vai se permitindo discorrer na proporção das relações humanas que preenchem este espaço. Segundo afirma Frigotto (1993), a categoria de produção da existência constitui-se no elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho e como, historicamente, as relações sociais de produção da existência variam. (p. 73)

Para o ambiente da Educação, devemos refletir sobre o desenvolvimento das relações sociais e políticas que se estabelecem no ambiente da Escola pelos sujeitos. Especificamente o professor, na condição de trabalhador, busca estabelecer mediações com o saber, produto de seu trabalho, com a técnica, esta elaborada nas relações mútuas dos produtores dos saberes, elementariza-se, também, neste espaço, a apropriação dos bens produzidos, as idéias, as instituições, ideologias que buscam legitimar o modo de os homens se relacionarem na produção de sua existência (FRIGOTTO, 1993, p.74).

No decorrer da História, os homens configuram suas relações sociais e políticas, a partir do modo de produção que estabelecem para sua existência. Não é o propósito deste trabalho fazer uma análise aprofundada de vertente histórica, do entendimento do trabalho como configuração macroteórica, mas sim dispor de uma estrutura teórica, por meio da qual possamos situar a reflexão sobre o trabalho docente, sem esquecermos das apropriações dos conceitos de trabalho, divulgadas na cultura ocidental, nos meandros do modelo capitalista de produção econômica, bem como das práticas ocorridas no interior das escolas, caracterizando uma pseudoautonomia que o próprio modelo econômico vigente discursa como princípio norteador de produção.

Antunes (2000), em sua obra “Os sentidos do trabalho”, afirma que cada vez mais a expressão do trabalho na contemporaneidade desconsidera, em seus ritmos e processos, um trabalho estável, e que há uma promoção de diversificadas formas de trabalho parcial terceirizado, que multiplicam-se como parte constitutiva do processo de produção capitalista. (p. 119)

Nessa perspectiva, entendemos que no âmbito da Educação, os profissionais enfrentam uma vulnerabilidade do sistema em burocratizar o ensino e fragmentar as funções, como uma forma de fragilizar a compreensão da estrutura totalizadora de seu trabalho, como afirma Penin (1995).

Essa situação é confirmada na atualidade de nossas práticas: habitamos a maior parte de nosso tempo no espaço do trabalho, seja ele formal ou não-formal, conforme afirma Novaes Lipp (2002). Com o advento da tecnologia, veio também “o tecnostress”,

e o trabalho acompanha o professor onde ele estiver, invade seus espaços de personalidade e intimidade, roubando-lhe umas das características fundamentais para aqueles que estão na condição de docentes: o ócio, o espaço da criatividade, da observação, da reflexão, do gestar projetos.

Percebemos que, com o passar dos anos, a pressão exaustiva da própria dinâmica de mercado pressiona mudanças que forçam as pessoas a diminuir o tempo de descanso, de lazer, de ociosidade, tão necessária para a docência. Encontramos uma contradição razoável, considerando o que apresenta o universo do trabalho na perspectiva capitalista: a de que o trabalhador deve doar o máximo de suas potencialidades e energia e que, ao mesmo tempo, necessita de um espaço de busca e zelo de sua formação e avaliação de sua prática profissional.

Para Marx (1971), o homem deve ser apreendido em seu contexto social determinado, em sua vida determinada, que faz dele aquilo que ele é. Limita-o na vontade de uma sociedade que impõe seus desejos e suas ambições. O filósofo explicita que o humano tem uma determinante social, ele é a expressão das relações sociais do meio em que vive, daí a necessidade de haver uma mudança do meio social, haja vista que o ser humano é a sua expressão.

O próprio Marx, quando nos dá a dimensão do conceito de trabalho, possibilita entender esta diferenciação da atividade humana como produção de uma atividade da consciência em primeiro lugar, e depois, numa expressividade exterior, de modificação da natureza, conforme afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. (...) atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1965, p. 204).

Sendo, portanto, uma atividade da consciência, o homem tem a necessidade de idealizar suas ações, ou seja, apontar “finalidades e produção de conhecimentos de forma unificada” (VAZQUEZ, 1977, p. 192). Neste entendimento, o homem atende a uma propriedade estritamente excêntrica à sua humanização, que é a de estar continuamente em estado de busca, não satisfeito com o momento atual de suas apropriações e produções históricas, busca assim, transformar o mundo e se transformar, concomitantemente.

Trazer esta consideração teórica para o âmbito do trabalho docente exige pensar o cenário da sala de aula, considerando-se que este espaço seja centralizado nos principais atores da escola: professor e aluno.

Assim, imaginamos que o professor, a princípio, não escolhe com quais sujeitos irá construir o aprendizado, ao contrário de outras profissões, que contêm esta especificidade, e que, mesmo considerando sua experiência em educação, o trabalho em sala de aula exige que este trabalhador entenda que cada aluno é único.

Portanto, a mobilização de saberes para que cada aluno aprenda de forma diferenciada configura-se uma tarefa extremamente complexa. A atividade passa a ser tensa, porque os professores são convidados a tomar decisões imediatas sobre as suas práticas pedagógicas.

Este cotidiano do trabalho docente deve ser entendido como um conceito co-participante da práxis que aparece como um conceito mais abrangente, já que a práxis para Kosik (1976) abrange

a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana. Desta forma, todos os momentos do homem, ou seja, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho, fazem parte da práxis. (p. 15)

A práxis, neste sentido, não tem a pretensão de fragmentar, de sustentar uma departamentalização das práticas subjetivas e objetivas do ato da produção humana. Considera-se, para efeitos históricos, que o paradigma da modernidade, com tendência de um capitalismo competitivo, fragmentou e consolidou as fragmentações cotidianas. (PENIN, 1995, p. 18)

O cotidiano passa a ser entendido, como um nível da realidade social, ou seja, que pode ser investigado, como outras perspectivas que estão niveladas tais como: “o nível biológico, psicológico, fisiológico, o econômico, etc.” (p.16). Sendo assim, o cotidiano na esfera do *nível da realidade social* – implica, estabelece, recebe interferências de outras redes de conhecimento e situações que circunscrevem na realidade de outros níveis. (grifos meus).

Isto implica afirmar que o cotidiano entendido como nível não está descolado da realidade de outros níveis, não “é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como à globalidade”. (p. 16). Considera-se, portanto, que o cotidiano, na medida em que recebe interferências de outros níveis, também (re)produz

interferências no interior de suas relações, ampliando para uma categoria maior que assume características de manutenção ou transformação na trama societária.

Para a perspectiva deste estudo, entendemos a escola como instituição que ocupa uma esfera do corpo social e, assim, posiciona-se na condição de um nível da realidade que deve ser analisada como parte de uma conjuntura global, e que esta parte está diluída nesta globalidade, os sujeitos que dela participam, percebem e vivem, o impacto das mudanças que nem sempre são produzidas no seu interior.

Escola, Gênero e Diversidade Sexual: marcos legais e movimentos sociais.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento adotado pelas Nações Unidas em 1948, encontra-se um marco básico para a ação concreta: “ Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, origem nacional ou social, posição econômica e nascimento” Esses fundamentos ganham envergadura quando associamos à luta dos movimentos sociais feministas e de mulheres que não se agregam a essa nomenclatura. Acompanhamos nos últimos anos que a luta pelos direitos humanos a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos também representa um combate à homofobia bem como a promoção dos direitos humanos e da saúde da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

A fundamentação em Direitos Humanos foi escolhida em detrimento da abordagem que trabalha os valores humanos nas instituições escolares no Paraná, por ser aquela uma preocupação em âmbito federal e estadual que prioriza a abordagem pedagógica dos conteúdos pertinentes à sexualidade desprovida de preconceitos, discriminação e de crenças pessoais. No entanto, essas questões nem sempre foram abordadas com esse cuidado.

A Constituição da República Federativa do Brasil quando diz que um dos objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV), nos recomenda que as discussões deste temas, principalmente, o que se refere à sexualidade, e seu tratamento conferido pela instituição escolar, inclina-se pelas crenças e posicionamentos insípidos de crivo pessoal, destituídos de proporção e dimensão científica, o que nos lembra Louro (1997)

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria se produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando e constituindo as sexualidades dos sujeitos (p. 81)

A resposta brasileira está se estabelecendo recentemente, com projetos de visibilização e mobilização de cerca de milhões de cidadãos e cidadãs em nosso país que exigem igualdade de direitos e a criminalização da discriminação homofóbica, prevista no PLC 122/2006. Recentemente, foram desenvolvidas várias propostas e conferências regionais e a I Conferência Nacional LGBT em 2008 sob a convocação do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que tem como temática: “Direitos Humanos e Políticas Públicas: O Caminho para Garantir a Cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais” e a II Conferência Nacional LGBT em 2011 com o tema “Por um país livre da pobreza e da discriminação, promovendo a cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais”, em Brasília. Neste sentido, a escola não deve se omitir de acompanhar, participar e interlocuir com que está sendo produzido em termos de fóruns de discussão e de legislação.

Outro documento importante é a Portaria nº 432/2008 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos que já convocou 18 ministérios para formar uma comissão técnica interministerial para, com base nas propostas da Conferência, elaborar o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT.

Para tanto, embora a Constituição Federal de 1988 não contemple explicitamente a discriminação em relação à orientação sexual, em seus artigos 3º e 5º, podemos entender que esta categoria de análise está implícita ao tratar da igualdade de direitos entre todos os seres humanos:

Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

II – Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.

III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

X – São invioláveis a intimidade, a vida privada e a honra dos cidadãos (...).

E ainda, sobre o respeito à livre orientação sexual, recentemente a aprovação de alguns documentos oficiais contribuiu para o fortalecimento das discussões acerca dos direitos sexuais da população LGTTB7:

Decreto nº. 5.397, de 22 de março de 2005, que dispõe sobre a composição, a competência e o funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, o qual compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de violência. Esse conselho é composto por, além de órgãos ministeriais, representantes de entidades e organizações não-governamentais das populações negra, indígena e do segmento de Gays, Lésbicas, Travestis, Transsexuais e Bissexuais – GLTB.

Portaria nº . 4.032, de 24 de novembro de 2005, que institui o Grupo de Trabalho (GT) para acompanhar a implementação do “Programa Brasil sem Homofobia” no Ministério da Educação. Além de outras finalidades, esse GT propõe “a formulação de ações que garantam o direito à educação da população GLTTB e que promovam o respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nos sistemas educacionais”.

Portaria nº . 928, de 26 de abril de 2006, que designa membros representantes de diversas instituições governamentais e não-governamentais, além de Instituições de Ensino Superior (IES) para compor o Grupo de Trabalho que acompanha a implantação do “Programa Brasil sem Homofobia” no Ministério da Educação.

No Estado do Paraná, por meio do Decreto n °. 2.228, o governador Roberto Requião também convocou a I Conferência Estadual GLBT, sob a coordenação do Secretário Especial de Assuntos Estratégicos, em conjunto com as Secretarias de Estado. Essa conferência visa discutir formas de promover a cidadania dessa população historicamente excluída. Também em nível estadual e municipal, diferentes legislações tratam especificamente do direito ao livre exercício da sexualidade, conforme informa o documento do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” (2004). Já no que se refere às questões de gênero, destacam-se os decretos:

Decreto de 15 de julho de 2004, que institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

Decreto nº . 5.390, de 8 de março de 2005, que aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. Os objetivos do PNPM consistem em promover a autonomia, a igualdade no mundo do trabalho e a cidadania; a melhoria da saúde das mulheres, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; implantar política de enfrentamento à violência contra as mulheres; implementar o PNPM por meio da articulação entre os diferentes órgãos de governo. E a recente sanção da Lei Federal nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha, representa a busca de transformações sociais (que por consequência proporcionam transformações escolares) rumo a um país efetivamente democrático: cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

No que diz respeito à educação, fica evidente, então, que tais transformações por que vem passando a sociedade não podem ser ignoradas no ambiente escolar. A mudança de abordagem no tratamento à violência doméstica, os novos estudos acerca do entendimento ao direito à livre orientação sexual e tantos outros conteúdos restritos, tradicionalmente, a disciplinas específicas (como Ciências ou Biologia, por exemplo) contribui para a construção democrática da escola, por considerar fatores extremamente relevantes para a formação à qual a escola se propõe.

No âmbito da Sexualidade, no Estado do Paraná, duas leis dão amparo legal e abertura à prática de uma Educação Sexual na escola:

Lei nº. 11.733, de 28 de maio de 1997- Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná.

Lei nº. 11.734, de 28 de maio de 1997- Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção da AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus, no Estado do Paraná.

Embora essas duas leis proporcionem uma abertura da discussão sobre sexualidade na escola, tendo em vista principalmente, o momento histórico e político em que foram sancionadas, acabam, devido ao seu formato, referendando uma

pedagogia de projetos, restringindo sua aplicação a datas ou semanas pontuais. Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em sua perspectiva, concebe a sexualidade como uma abordagem necessária e essencial para a formação educacional.

No início de 2007, na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, foi criada uma demanda intitulada Sexualidade, que busca promover o estudo, em âmbito estadual, de assuntos ligados à análise da sexualidade como construção histórica, social, cultural e política.

Ainda nesse sentido, outros aspectos são levados em conta, como a vulnerabilidade; a legislação específica; a influência da mídia na sexualidade (erotização da infância e juventude); a violência relacionada à sexualidade; a diversidade sexual na escola; a exploração sexual e prostituição de crianças, jovens e mulheres; o preconceito e a discriminação; a prevenção às DST/Aids; a gravidez na adolescência; as interfaces entre gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais e as diferentes constituições familiares.

As discussões propostas por este desafio educacional contemporâneo são fundamentadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006), que resulta da articulação envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada” (BRASIL/CNDH/MEC, p. 10). Este documento fundamenta também a inserção dessa discussão no currículo da Educação Básica, quando indica como uma das “Ações Programáticas previstas para a Educação Básica”: fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL/CNDH, MEC, p. 24).

E mais recentemente a Resolução nº 01/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que em seu Art. 2º diz

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Consideramos que talvez o único caminho para a efetivação de uma educação e uma escola democrática e de direito seja buscarmos pelo caminho dos direitos humanos e por uma política de formação inicial e continuada que contemplem e discutam esses conteúdos em seus projetos político pedagógico e de seu itinerário formativo e que sejam consideradas políticas de condições de trabalho aos docentes, sejam de formação como de valorização.

Trabalho docente, gênero e diversidade sexual: políticas educacionais

No âmbito do estado do Paraná, em 2007 é formado o Departamento da Diversidade com enfoque na produção de materiais de apoio pedagógico e na formação continuada dos/as profissionais da educação. Este Departamento discute políticas de inclusão nas temáticas além de gênero e sexualidade, também as relações étnico-raciais, indígenas, quilombolas, faxinalenses, povos do campo, povos das florestas, comunidades ciganas, cipozeiros, e outras.

Em 2009 o Departamento da Diversidade se amplia e funda o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS) com a concepção e o compromisso com a inclusão social dos sujeitos e extrapola que esses temas sejam reduzidos ao tratamento na matriz curricular e, portanto, na sala de aula. Almeja-se alcançar o pátio da escola, o espaço das refeições, a gestão democrática do espaço público. Apresenta como princípios a defesa do acesso e permanência da população LGBT nas escolas públicas, o enfrentamento da evasão escolar, das pessoas travestis e transexuais na escola pública, a aproximação com os movimentos sociais de mulheres e dos movimentos sociais LGBT; a adoção gradativa da linguagem de gênero nos documentos oficiais, cursos de formação e materiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação.

A formação das Equipes Multidisciplinares tanto nas escolas como nos Núcleos Regionais de Educação é outra ação de enfrentamento ao preconceito e a discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, com o objetivo de compartilhar experiências e desafios, estudos, reflexões e encaminhamentos dos resultados e demandas à secretaria de educação por meio do Departamento da Diversidade (DEDI).

Outras ações de fortalecimento do processo de formação continuada destinada aos professores e educadores do sistema educacional do Paraná foram os Seminários desenvolvidos entre 2009 a 2012, compreendendo três em sua totalidade: I Seminário

Estadual de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual em 2009, II Seminário em 2010 e o III Seminário em 2012. As temáticas envolvem a metodologia de oficinas com convidados externos e especialistas nas temáticas gênero e diversidade sexual e convidados internos, da própria Secretaria da Educação e do quadro docente da rede estadual. Oportunizam-se os lançamentos de materiais de apoio pedagógico nas temáticas, com destaque para o lançamento do I Caderno Temático de Sexualidade, produzido pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS), importante documento que busca subsidiar o tratamento que os professores e educadores possam recorrer no processo educativo na escola.

Considerações finais

Entendemos que o professor, mesmo estando na base que sustenta e apoia a Educação, pouco poder exerce na esfera das políticas públicas (e que esta encontra-se muito distante do cotidiano da escola no que tange a políticas assertivas da funcionalidade do quadro docente). Percebemos a importância da luta, da organização, do entrosamento de classe, da importância de trazer as políticas governamentais para a intimidade do seu trabalho, de possibilitar este encontro.

Neste sentido, podemos dizer que a práxis no âmbito do trabalho docente pode ocorrer, pois o professor está preenchido de prática, e que seu discurso vem a se fortalecer quando as lutas de classes se prevalecem e protagonizam no ambiente de cada realidade escolar.

As políticas desenvolvidas no âmbito das discussões da identidade de gênero e diversidade sexual, como políticas que devem ser assumidas pelos docentes em suas práticas cotidianas, não devem ser pensadas sem considerar a concepção e as condições de trabalho as quais os docentes encontram-se submetidos: um processo de intensificação e precarização.

Contudo, observando essas políticas pode-se perceber que as ações propostas para instaurar os debates e o processo de formação continuada pela Secretaria de Educação do Paraná, objetiva dispensar o professor da carga horária de trabalho e oferecer pontuação em seu avanço de carreira, quando convidado a participar seja das Equipes multidisciplinares que ocorrem no interior da própria escola, seja na participação dos Seminários Temáticos que ocorrem exteriormente à escola.

O que ainda torna-se recorrente diante desta questão é que muitos professores se reconhecem despreparados para abordar esta temática, as oportunidades ofertadas de formação continuada não atinge a todos/as e concebem que dar um tratamento transversal a esse conteúdo, é de certa forma, intensificar ainda mais as demandas que têm que dar conta em suas práticas pedagógicas.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01/2012. Disponível em: https://www.google.com.br/webhp?source=search_app#hl=pt&gs_rm=8&gs_ri=psy. Acesso em: 05. Abr.2013

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRASMCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIPP, Marilda Novaes. (org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Ed. Cátedra, 1986

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PONCE, B. J. O tempo na construção da docência. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA,, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

SORATTO, I.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. (coord.). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.89-121

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977