

## Gênero e Diversidade para além da escola: avanços e desafios da política pública

### RESUMO

As políticas públicas educacionais em gênero e diversidade estão cada vez mais alinhadas à seara dos direitos humanos. O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma dessas políticas que preparam profissionais de educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Este artigo objetivou analisar como essa política pública impactou nas atividades, na profissão e na vida dos egressos do curso ofertado pela Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2013-2014. Utilizou-se a abordagem quantitativa como método, por meio de formulário eletrônico aplicado com 69 participantes, envolvendo a Escala de Likert e estudo temporal follow-up de dois anos após a conclusão do curso. Os resultados apontaram que: a) 72,4% (n=50) tiveram a oportunidade de abordar a temática em círculos de amigos e conhecidos; b) 56,5% (n=39) voltaram a trabalhar o conteúdo do GDE no cotidiano escolar ou no local de trabalho; c) 49,3% (n=34) não sentiram constrangimento ao tratar sobre o tema em diferentes espaços da sociedade; d) 49,3% (n=34) acreditam que sua constituição enquanto ser humano recebeu impactos do GDE; e) 43,5% (n=30) sentiram-se preparados para falar sobre o tema após dois anos. A importância da manutenção de políticas públicas como essa é um passo decisivo para sua potencialização, evitando o desmonte político desta estratégia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero e Diversidade. Escola. Política Pública.

**Renata de Fátima Tozetti**  
renazetti@gmail.com  
Universidade Federal do Paraná,  
Setor Litoral, Matinhos, Paraná,  
Brasil.

**Marcos Claudio Signorelli**  
signorelli.marcos@gmail.com  
Universidade Federal do Paraná,  
Setor Litoral, Matinhos, Paraná,  
Brasil.

**Daniel Canavese de Oliveira**  
daniel.canavese@gmail.com  
Universidade Federal do Paraná,  
Setor Litoral, Matinhos, Paraná,  
Brasil.

## INTRODUÇÃO

Até o fim do século passado a abordagem da educação sexual nas escolas tinha um caráter predominantemente higienista, pautado em prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, do vírus HIV, e gravidez na adolescência. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados no ano de 1997 pelo governo federal, a proposta de trabalhar sob a perspectiva de gênero nas escolas passou a habitar os discursos e as práticas educacionais no país de forma mais abrangente, mas não menos polêmica. O foco dos PCNs é abordar as temáticas por meio da transversalidade, ou seja, que diversas disciplinas integrem o assunto de maneira articulada com outros temas (BRASIL, 1997).

Ainda que de forma bastante recente, estudos e pesquisas sobre políticas públicas relacionadas a gênero e diversidade foram surgindo nas últimas décadas. Ocorreram mudanças significativas nas políticas governamentais que passaram a se preocupar cada vez mais com os preceitos dos direitos humanos e da inclusão na diversidade. Estudos realizados por Asinelli-Luz e Cunha (2011) e Junqueira (2009), demonstram a relevância de se discutir as questões relacionadas à homofobia, e que geram diferentes formas de violência(s) no contexto escolar.

Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 79), as reflexões sobre o atual desenvolvimento de “políticas educacionais, e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz a desigualdade de gênero ainda não foram suficientemente exploradas”. Ao examinar leis, planos e programas federais voltados às políticas públicas de educação no Brasil, entre os anos de 1988 a 2002, as autoras destacam que avaliar tais políticas a partir do conceito de gênero e suas intersecções, se torna um facilitador de como elas podem ajudar ou dificultar na aquisição de padrões democráticos ao contexto escolar.

A revisão integrativa de artigos científicos realizada entre os anos de 1997 a 2013 por Marcon, Prudêncio e Gesser (2016), evidenciaram que os conhecimentos produzidos acerca das políticas públicas educacionais em gênero e diversidade estão cada vez mais alinhados à seara dos direitos humanos. No entanto, conforme apresenta Louro (2001), as práticas educativas no âmbito da diversidade sexual continuam fomentando o preconceito para aqueles/as que divergem do modelo heteronormativo de sexualidade.

Debater sobre gênero e diversidade sexual é importante para favorecer a busca por estratégias políticas voltadas ao rompimento de uma “onda” de conservadorismo que tem imperado no Brasil. Apesar das conquistas alcançadas pelos movimentos sociais voltados à luta pela igualdade de direitos civis, nota-se também que parlamentares altamente conservadores defendem propostas heteronormativas e moralistas, com base em convicções religiosas. Ilustrando este trecho, destaca-se a retirada das questões de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), edição 2015, em que muitos Estados brasileiros vetaram palavras relacionadas a gênero, diversidade, sexualidade, dentre outras.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 80), o acompanhamento e a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais tornam-se um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero, necessitando, porém, de posicionamentos mais claros e que deixem de velar ou reduzir os conceitos e significados de gênero nos documentos legais.

Segundo Farah (2004, p. 57, grifos nossos), as diretrizes no campo das políticas públicas relacionadas às questões de gênero na educação preveem:

- a) Garantia de acesso à educação; b) Reformulação de livros didáticos e de conteúdos programáticos, de forma a eliminar referência discriminatória à mulher e propiciar o aumento da consciência acerca dos direitos das mulheres; c) **Capacitação de professores e professoras para a inclusão da perspectiva de gênero no processo educativo;** d) Extensão da rede de creches e pré-escolas.

Ao destacar a capacitação de professores e professoras a partir da leitura de Farah, justifica-se a relevância da pesquisa proposta neste artigo. Espera-se que pesquisas como esta possam contribuir para a identificação de subsídios teóricos-metodológicos voltados à formação de educadores e educadoras e na implementação de políticas públicas relacionadas à prevenção de violências e de equidade de gênero.

Este estudo tem por objetivo analisar como a política pública educacional em gênero e diversidade impactou nas atividades, na profissão e na vida dos participantes egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado entre os anos de 2013-2014 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, que trará neste artigo um recorte a partir da abordagem metodológica da análise quantitativa, por meio da utilização de formulários.

Considerado como uma experiência inédita de formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, o curso GDE, consolidou-se no ano de 2006, como resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Brasileiro, a saber: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), British Council e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

A oferta do curso enquadra-se numa ação de política pública educacional voltada ao enfrentamento, ao preconceito e à discriminação histórica de grupos minoritários – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. A intenção era que a partir deste tipo de iniciativa, professores, professoras e demais profissionais da educação pudessem fortalecer o papel que exercem como promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo assim, para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, e sim, um espaço de promoção de valorização das diversidades que enriqueçam a sociedade brasileira, vislumbrando um mundo mais tolerante, plural e democrático.

O curso GDE ofertado pela UFPR Setor Litoral, no ano de 2013, analisado neste estudo, teve como sede o Polo de Matinhos – PR, recebendo inicialmente 250 (duzentas e cinquenta) inscrições e formando 145 (cento e quarenta e cinco) cursistas. Possuía uma carga horária de 200 (duzentas) horas, sendo 40 (quarenta) delas presenciais e 160 (cento e sessenta) de ensino na modalidade à distância, através de um ambiente colaborativo de aprendizagem, adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso.

A dinâmica interativa acontecia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato de fórum de discussão das temáticas, e o conteúdo dos módulos do curso ficava disponível em versão impressa e online na plataforma Moodle, tendo uma equipe pedagógica composta por professores, tutores, supervisores, acompanhando e auxiliando no desenvolvimento das atividades. Todo o curso era ofertado gratuitamente, incluindo os materiais didáticos e suporte online/presencial fornecidos pela equipe, fornecendo todo o conteúdo necessário à formação.

A estratégia de formação em GDE vem demonstrando ser uma política pública de caráter intersetorial eficiente na promoção da saúde, equidade e paz, ancorada na formação de multiplicadores/as, para o exercício da igualdade de gênero e respeito à diversidade nos espaços escolares. Considerando a pesquisa realizada por Carrara et al, o Brasil já preparou desde 2008, mais de 40 mil professores/as da rede pública de ensino, oferecendo uma reflexão crítica aos/as profissionais, abordando questões relacionadas às temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Tal comprovação reforça a importância da manutenção da política pública de formação docente apresentada neste artigo, apontando possíveis avanços e desafios para além do cotidiano escolar.

## **METODOLOGIA**

O estudo de cunho descritivo-exploratório utilizou a abordagem quantitativa por meio da Escala de Likert e do estudo temporal follow-up, permitindo a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, por meio do formulário eletrônico. A Escala de Likert conceituada por Gil (1999, p. 137) como escalas sociais, sendo “instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade de opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível”.

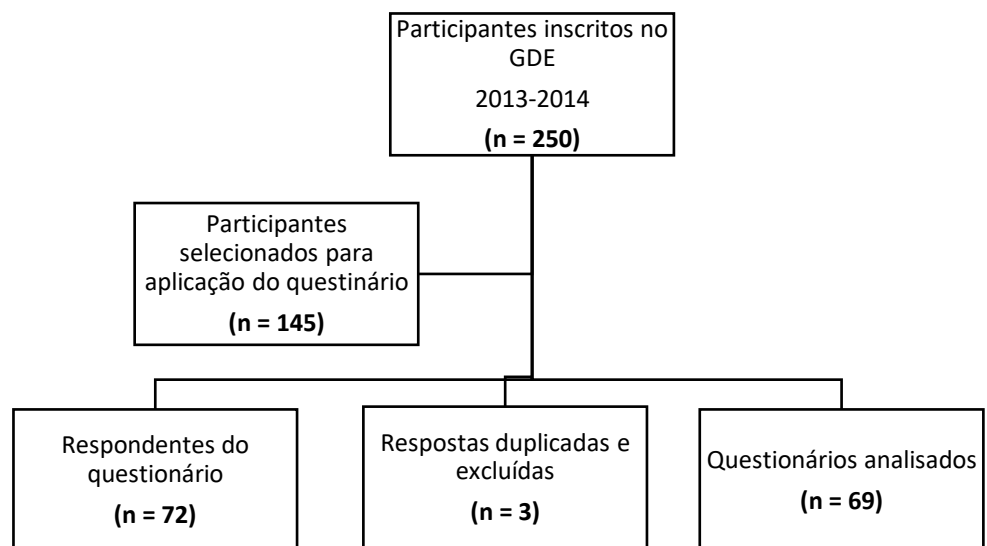
A expressão follow-up tem sido bastante usada por pesquisadores brasileiros, principalmente na área da saúde, e, especificamente na psicologia, como em estudos de caso e terapias. De acordo com os autores Vieira e Saad Hossne (2001, p. 62-63), follow-up é definido como um “período de acompanhamento ou período de seguimento, relativos à pacientes, e às épocas em que isso será feito: por exemplo, toda semana, a cada 15 dias, todo mês”. No caso deste estudo, trata-se do período de dois anos após a conclusão do curso GDE.

Ressalta-se que o anonimato e confidencialidade dos participantes foram garantidos, adotando pseudônimos e os devidos aceites por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os procedimentos éticos preconizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPR foram realizados para que a pesquisa recebesse a devida aprovação, sob o CAEE 54386016.2.0000.0102.

## DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Os dados quantitativos foram coletados a partir de um formulário Google Forms e tabulados pelo Microsoft Office Excel for Windows. Os formulários ficaram disponíveis na internet e puderam ser acessados pelos 145 cursistas que concluíram o GDE. Conforme ilustrado na figura 1, o levantamento dos dados quantitativos culminou na análise de 69 (sessenta e nove) formulários, os quais foram avaliados individualmente e organizados em gráficos e tabelas, sendo relacionados posteriormente com as políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual.

Figura 1 – Distribuição dos participantes e formulários analisados.



Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria.

Tabela 1. Dificuldade para aplicação do PA

Dificuldade encontrada para aplicar o PA na escola ou no local de trabalho						
<b>Porcentagem</b>	43,8%	18,8%	23,2%	10,1%	4,3%	
<b>Variável</b>	(n=30)	(n=13)	(n=16)	(n=7)	(n=3)	
<b>Escala Likert</b>	de Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	

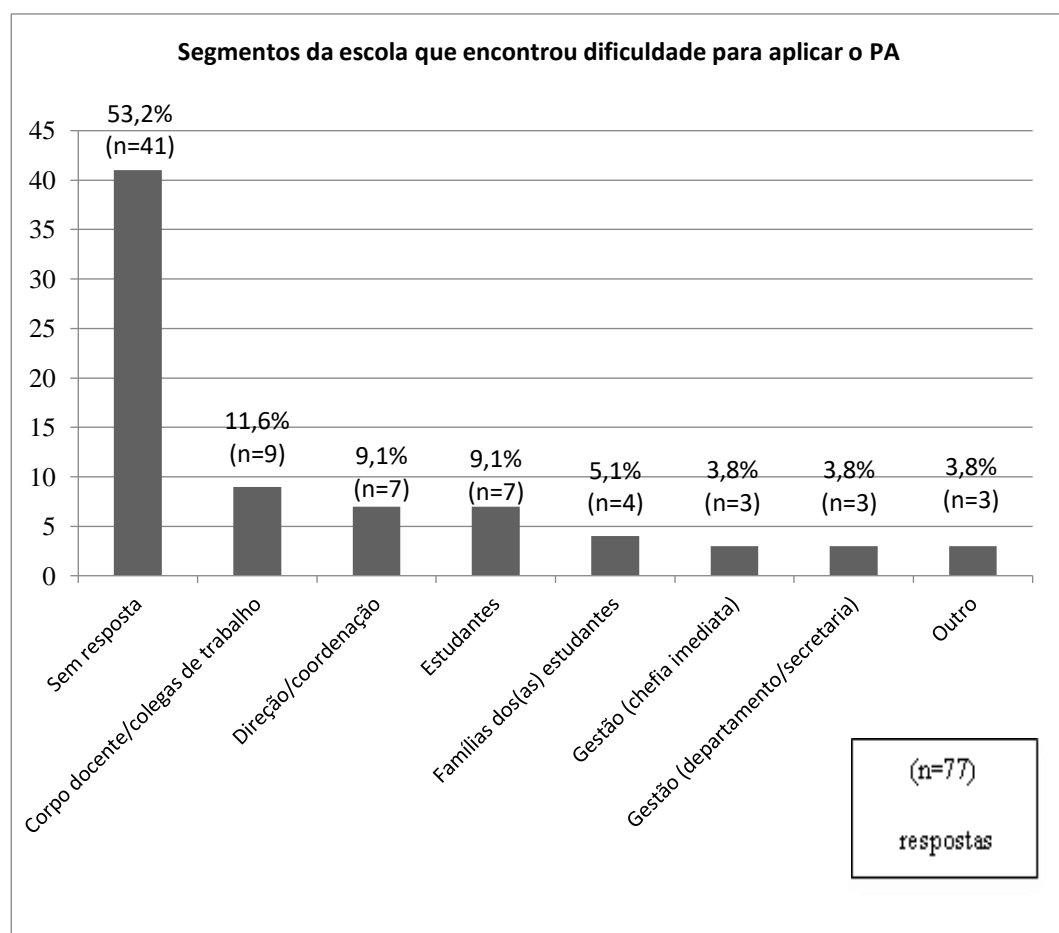
Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

Positivamente se observa por meio da graduação de respostas na escala apresentada, que 62,6% (n=43) participantes indicaram que não encontraram nenhum grau de dificuldade para aplicação do PA, contrapondo aos 14,4% (n=10) participantes que responderam ter tido algum tipo de dificuldade. Considerando

ainda que do total de 69 formulários analisados, 23,2% (n=16) não concordaram nem discordaram em relação a possíveis dificuldades no momento de aplicar o projeto interventivo de aprendizagem.

Logo em seguida a problemática apresentada na tabela 1, o formulário complementava a questão, analisando as respostas daqueles que haviam sinalizado ter encontrado algum tipo de dificuldade para aplicar o PA na escola ou no local de trabalho. Na figura 2 podem ser conferidos os segmentos que dificultaram as intervenções profissionais dos cursistas.

Figura 2 – Segmentos que dificultaram a aplicação do PA



Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016)

Considerando que nesta questão era possível indicar mais que uma resposta, obteve-se um total de (n=77) respostas, conforme representado no canto inferior direito figura 2. O fato de se obter 53,2% (n=41) respostas como opção “sem resposta” confirma os dados positivos apresentados na tabela 1, ou seja, houve uma coerência em manter a indicação que de que os participantes não encontraram dificuldades.

No entanto, apesar da proximidade das respostas, constata-se que ainda assim, 46,3% (n=36) dos participantes da pesquisa informaram ter tido dificuldade com diversos segmentos da escola, dentre eles: 11,6% (n=9), ao próprio corpo docente e colegas de trabalho; 9,1% (n=7) à direção e/ou coordenação, seguidos

respectivamente na mesma porcentagem 9,1% (n=7) a estudantes; tendo em seguida 5,1% (n=4) referente as famílias dos estudantes; e dividido o percentual restante 11,4% (n=9) para gestão enquanto chefia imediata (n=3), gestão como departamento/secretaria (n=3), finalizando com a opção “outro” (n=3).

Pela análise da figura 2, não se pode deixar de destacar que apesar da quantidade positiva de respostas, ainda houve um número considerável de participantes que sinalizaram ter encontrado dificuldade de realizar a atividade interventiva na escola. De acordo com Meyer e Borges (2008), ao estudar os limites e possibilidade do curso de formação docente “Educando para a Diversidade”, destacaram que para a consolidação da capacitação foram realizadas divulgações nas escolas e em diferentes meios de comunicação, fazendo o esforço de não envolver a direção das instituições educacionais e sem impor o curso como formação obrigatória.

Este poderia ser um dos facilitadores dos cursos de formação docente em gênero e diversidade nas escolas, no entanto, acredita-se que propostas democráticas devam ser consideradas, e o fato de envolver ou não a direção da escola, não seria o principal impedimento para acesso dos professores na realização dos cursos. Há que se mudar a forma como a escola é vista, pois ela é por essência um espaço privilegiado de transformação social. Neste sentido, Meyer e Borges (2008, p. 72), propõem que:

refletir sobre o potencial educativo, crítico e questionador da escola pode ser um caminho para alterar posturas e comportamentos, e, talvez, quando articulada a outros espaços, ela contribua para promover transformações sociais de longo prazo, podendo vir a ser um instrumento capaz de abrir horizontes e provocar transformações pessoais e coletivas.

Desta forma, a escola passa a ser vista com potencial e capacidade para colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, aberta para novos aprendizados, respeitando as diferenças e fazendo cumprir as políticas públicas educacionais.

A seguir serão apresentados os dados correspondentes a segunda parte do formulário, e ao *follow-up* após o período de 2 anos de conclusão do curso. Logo no início dessa seção, a tabela 2 apresenta por meio da Escala Likert de respostas que os temas e conteúdos do GDE continuaram sendo aplicados na escola mesmo após a conclusão do curso.

Tabela 2. Aplicação dos temas e conteúdos do GDE na escola após o *follow-up* de dois anos

<b>Temas e conteúdos do GDE aplicados na escola após o <i>follow-up</i> de dois anos</b>					
<b>Porcentagem</b>	8,7%	10,1%	17,4%	34,8%	28,9%
<b>Variável</b>	(n=6)	(n=7)	(n=12)	(n=24)	(n=20)
<b>Escala de Likert</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

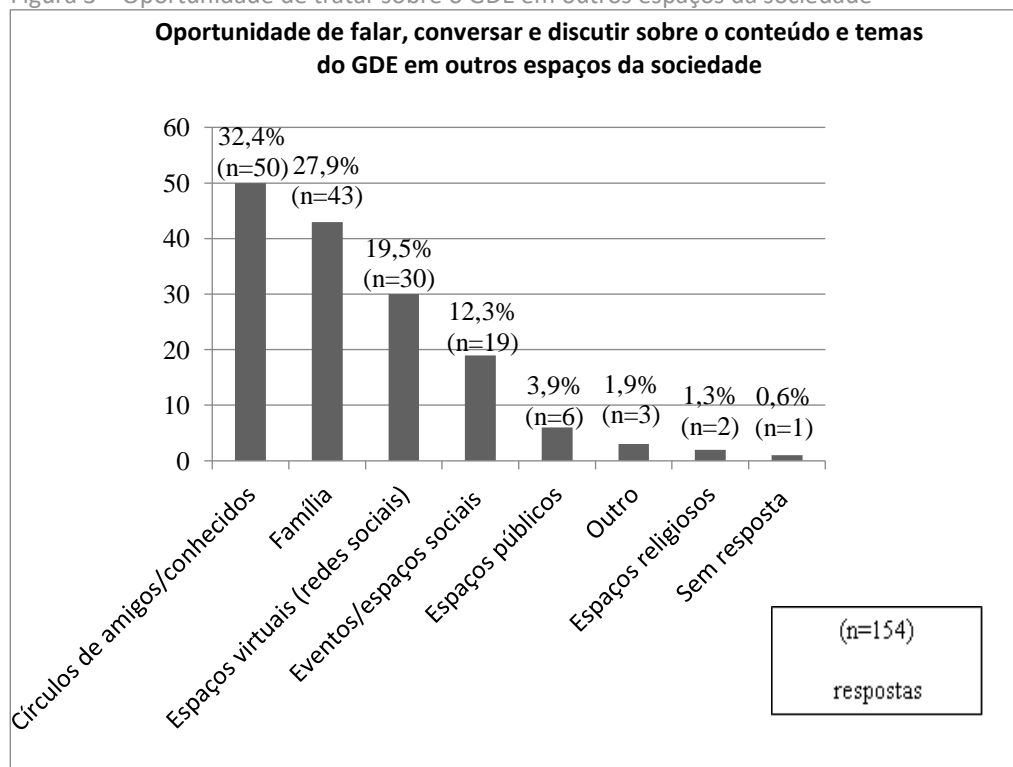
Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

De um total de 69 formulários analisados, consta-se que 63,7% (n=44) dos egressos continuaram aplicando os conteúdos e temas aprendidos no GDE mesmo após terem concluído o curso há 2 anos. Enquanto que, apenas 18,8% (n=13) egressos informam não mais colocar em prática os conhecimentos relacionados a gênero e diversidade na escola. Tendo 17,4% (n=12) sinalizado não concordar nem discordar em relação à aplicação de tais conteúdos em seus locais de atuação profissional.

Conforme preconizam as Diretrizes Político-Pedagógica<sup>1</sup> do Curso Gênero e Diversidade na Escola, enquanto política pública de formação docente, os resultados indicam que o curso GDE desenvolve a capacidade dos professores da rede pública de ensino de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito às diversidades.

Pelos dados analisados, verifica-se que a política pública pesquisada impactou nas atividades, na profissão e na vida dos egressos do curso ofertado pela UFPR. A figura 3 demonstra as repercussões que o GDE produziu além da escola.

Figura 3 – Oportunidade de tratar sobre o GDE em outros espaços da sociedade



Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

Os egressos do GDE tinham a possibilidade de sinalizar mais que uma resposta como opção para essa questão. Considerando um total de (n=154) respostas, obteve os seguintes resultados: a) 32,4% (n=50) tiveram a oportunidade de falar, conversar e discutir sobre o conteúdo e temas do GDE em outros espaços da sociedade como em círculos de amigos e conhecidos; b) 27,9% (n=43) com seus familiares; c) 19,5% (n=30) em espaços virtuais como redes sociais; d) 12,3% (n=19) em eventos e espaços sociais (associações, organizações comunitárias, festas, cerimônias, seminários, entre outros); e) 3,9% (n=6) em espaços públicos (praças,



transporte coletivo, unidades de saúde, mercados, entre outros); f) 1,9% (n=3) em outros espaços da sociedade não especificados pelos egressos; g) 1,3% (n=2) em espaços religiosos; e h) 0,6% (n=1) não deu resposta.

Os números apresentados reforçam que a temática considerada “tabu” e polemizada como “pânico moral” para alguns, foi levada para fora das escolas, chegando até as famílias e espaços religiosos dos cursistas. Acredita-se que o fato de ter tido oportunidades de tratar a respeito dos temas relacionados a gênero e diversidade estão diretamente relacionados à capacitação dos egressos, conforme indicado anteriormente na tabela 1.

Partindo deste mesmo raciocínio, a tabela 3 vem mostrar que 73,9% (n=51) dos egressos não sentiram qualquer tipo de constrangimento ao abordar sobre os temas estudados no GDE em outros espaços da sociedade que não fosse a escola ou o local de trabalho.

Tabela 3. Constrangimento ao tratar dos temas do GDE em outros espaços da sociedade

Constrangimento ao abordar os temas estudados no GDE em outros espaços da sociedade						
societade						
<b>Porcentagem</b>	49,3%	24,6%	15,9%	8,7%	1,4%	
<b>Variável</b>	(n=34)	(n=17)	(n=11)	(n=6)	(n=1)	
<b>Escala de Likert</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

E, na tabela 4, também são apresentados os dados relativos ao constrangimento por parte dos egressos em relação a tratar da temática do GDE na escola ou no local de atuação profissional. Foi grande a surpresa, ao constatar que nem na escola, nem em diversos espaços da sociedade, como festas, transporte coletivo e praças, os participantes dos GDE se sentiram constrangidos, ou até mesmo envergonhados em abordar sobre questões relacionadas ao curso. Dados muito positivos, considerando-se que os egressos são em sua maioria, professores da rede pública de ensino e formadores de opinião por excelência.

Tabela 4. Constrangimento ao tratar dos temas do GDE na escola ou no local de trabalho

<b>Constrangimento ao abordar os temas estudados no GDE na escola ou no local de trabalho</b>						
<b>Porcentagem</b>	55%	24,6%	13%	2,9%	1,4%	2,9%
<b>Variável</b>	(n=38)	(n=17)	(n=9)	(n=2)	(n=1)	(n=2)
<b>Escala de Likert</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem resposta

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

Das 69 respostas, apenas 4,3% (n=3) dos cursistas se sentiram constrangidos na escola ou no local de trabalho para falar sobre os temas estudados no GDE, enquanto que 79,6% (n=55) deles não sentiram constrangimento algum.

Com relação ao *follow-up* de dois anos após a conclusão do curso, ao questionar sobre o aprendizado adquirido no GDE, os egressos sinalizaram que ainda se sentem preparados para falar sobre tema. A tabela 5 indica que 85,5% (n=59) dos egressos continuaram preparados mesmo após terem se passado dois anos da conclusão do curso.

Tabela 5. Preparação para falar sobre o GDE após o *follow-up* de dois anos

<b>Preparo para falar sobre o conteúdo aprendido no GDE após o <i>follow-up</i> de 2 anos</b>					
<b>Porcentagem</b>	1,4%	1,4%	11,6%	42%	43,5%
<b>Variável</b>	(n=1)	(n=1)	(n=8)	(n=29)	(n=30)
<b>Escala de Likert</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

O mesmo apontamento positivo foi dado pelos egressos, quando responderam que voltaram a trabalhar sobre os conteúdos e temas relacionados ao GDE em seu cotidiano escolar. A tabela 6 apresenta que 56,5% (n=39) concordaram totalmente, e, 23,2% (n=16) concordam com a afirmativa de voltar a abordar os temas no cotidiano escolar ou no local de trabalho após o período de 2 anos de concluído o curso.

Tabela 6. Temas e conteúdos do GDE voltaram a ser trabalhados no cotidiano escolar

<b>Voltou a abordar o conteúdo do GDE no cotidiano escolar ou no local de trabalho após 2 anos de conclusão do GDE</b>					
<b>Porcentagem</b>	2,9%	4,3%	13%	23,2%	56,5%
<b>Variável</b>	(n=2)	(n=3)	(n=9)	(n=16)	(n=39)
<b>Escala de Likert</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

Retomando o objetivo proposto neste estudo, de analisar como a política pública educacional em gênero e diversidade impactou nas atividades, na profissão e na vida dos/as participantes egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, verifica-se que os resultados alcançados foram além das ações circunscritas à escola e chegaram à formação dos profissionais enquanto seres humanos, complexos e únicos.

A tabela 7 exemplifica como esta questão pode ser observada, considerando que 79,6% (n=55) dos cursistas confirmaram que a sua constituição enquanto sujeito único, dotado de aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, recebeu impactos do GDE.

Tabela 7. Impactos recebidos pelo GDE na sua constituição enquanto sujeito único

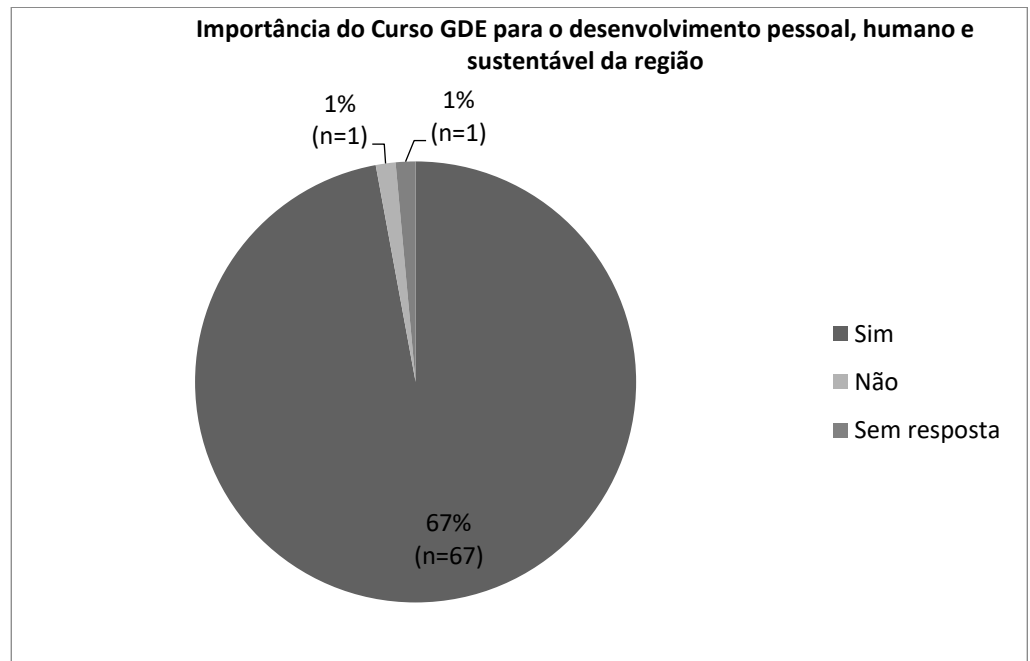
<b>Impactos recebidos pelo GDE na sua constituição enquanto sujeito único (biológico, psicológico, social e cultural)</b>					
<b>Porcentagem</b>	2,9%	1,4%	15,9%	30,4%	49,2%
<b>Variável</b>	(n=2)	(n=1)	(n=11)	(n=21)	(n=34)
<b>Escala de Likert</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

Na escala de respostas pode-se observar que apenas 4,3% (n=3) participantes indicaram não ter recebido qualquer impacto com os aprendizados do curso, enquanto que 15,9% (n=11) dos egressos preferiram “não concordar, nem discordar” com a afirmação.

Finalizando o bloco de questões da segunda parte do formulário, os egressos confirmaram por meio da figura 4, que consideram o curso GDE importante não somente para o desenvolvimento pessoal e sustentável de seu local de trabalho ou região de atuação, mas, sobretudo, para o desenvolvimento humano.

Figura 4 - Importância do Curso GDE para o desenvolvimento pessoal, humano e sustentável da região



Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria (2016).

Nesta questão, faz-se um destaque ao abordar sobre o desenvolvimento humano. Considera-se que só pode haver desenvolvimento em sociedades caracterizadas pela equidade de gênero, por sociedades democráticas, que contemplem a universalidade dos direitos para todos os indivíduos, sem desconsiderar grupos sociais minoritários, que historicamente foram discriminados.

Ao associar a política pública de formação de docentes em gênero e diversidade ao desenvolvimento humano, constata-se uma relação direta e complexa, permeada por interesses econômicos, sociais, culturais e políticos, como apontados nos documentos que norteiam o trabalho educacional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado com egressos/as de um curso de formação docente, constatou-se que muitos avanços aconteceram, impactando positivamente nas atividades, na profissão e na vida dos participantes. Tais impactos foram notados desde a prática profissional na escola, a qual o curso se propunha, até em diferentes espaços da sociedade e à vida pessoal, enquanto seres humanos.

Os/as egressos/as do GDE demonstraram estar preparados/as para tratar a respeito de temas relacionados às questões de gênero e diversidade, mesmo após dois anos de concluído o curso, sem demonstrar maiores dificuldades ou constrangimentos, o que comprova a eficácia da política pública enquanto multiplicadora de agentes promotores de disseminação do conhecimentos, de culturas de paz e equanimidade nos espaços escolares e até mesmo fora deles.

Desta forma, acredita-se que políticas públicas educacionais são capazes de reduzir desigualdades de gênero, e que continuem sendo ofertadas sempre que necessário aos/às profissionais que demandam por informações para trabalharem em seu cotidiano. Tais políticas devem fazer parte da bandeira de um Governo e não apenas político-partidárias, sendo extintas quando não há o interesse em sua divulgação. A importância da manutenção de políticas públicas como essa é um passo decisivo para sua potencialização, evitando o desmonte político desta estratégia.

## Gender and diversity beyond the school: advances and challenges of a public policy

### ABSTRACT

Public educational policies on gender and diversity are increasingly aligned with the human rights field. The Gender and Diversity in School (DGE) course is one of those policies that prepare education professionals in the areas of gender, sexuality, sexual orientation and ethnic-racial relations. This article aimed to analyze how this public policy impacted the activities, the profession and the life of the graduates of the course offered by the Federal University of Paraná between the years of 2013-2014. The quantitative approach was used as a method, using an electronic form applied with 69 participants, involving the Likert Scale and a two-year follow-up follow-up study. The results showed that: a) 72.4% (n = 50) had the opportunity to approach the theme in circles of friends and acquaintances; b) 56.5% (n = 39) reworked the content of the DGE in school daily or at work; c) 49.3% (n = 34) did not feel embarrassed when dealing with this issue in different spaces of society; d) 49.3% (n = 34) believe that their constitution as a human being received impacts from the DGE; e) 43.5% (n = 30) felt prepared to talk about the topic after two years. The importance of maintaining such public policies is a decisive step towards their empowerment, avoiding the political dismantling of this strategy.

**KEYWORDS:** Gender and Diversity. School. Public Policy.

## Género y diversidad más allá de la escuela: avances y desafíos de la política pública

### RESUMEN

Las políticas públicas educativas en género y diversidad están cada vez más alineadas a la mías de los derechos humanos. El curso Género y Diversidad en la Escuela (GDE) es una de esas políticas que preparan profesionales de educación en las temáticas de género, sexualidad, orientación sexual y relaciones étnico-raciales. Este artículo objetivó analizar cómo esa política pública impactó en las actividades, en la profesión y en la vida de los egresados del curso ofrecido por la Universidad Federal del Paraná entre los años 2013-2014. Se utilizó el abordaje cuantitativo como método, por medio de formulario electrónico aplicado con 69 participantes, involucrando la Escala de Likert y estudio temporal seguimiento de dos años después de la conclusión del curso. Los resultados apuntaron que: a) 72,4% (n = 50) tuvieron la oportunidad de abordar la temática en círculos de amigos y conocidos; b) 56,5% (n = 39) volvieron a trabajar el contenido del GDE en el cotidiano escolar o en el lugar de trabajo; c) 49,3% (n = 34) no sintió constreñimiento al tratar sobre el tema en diferentes espacios de la sociedad; d) 49,3% (n = 34) creen que su constitución como ser humano recibió impactos del GDE; e) 43,5% (n = 30) se sintieron preparados para hablar sobre el tema después de dos años. La importancia del mantenimiento de políticas públicas como ésta es un paso decisivo para su potencialización, evitando el desmonte político de esta estrategia.

**PALABRAS CLAVE:** Género y Diversidad. Escuela. Política Pública.

## NOTAS

<sup>1</sup> Órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura.

<sup>2</sup> Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment– um software livre de apoio à aprendizagem, que é executado em ambiente virtual. Esse programa permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalhos e comunidades de aprendizagem.

<sup>3</sup> Disponível no Livro de conteúdo – Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais (2009). Disponível em:  
[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em 14 de nov 2016.

## REFERÊNCIAS

ASSINELI-LUZ, ARACI; CUNHA, Josafá Moreira da. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*. Curitiba, n.39, p. 87-102, jan/abr, 2011.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.16, n.58, p. 59-76, jan/mar, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

CARRARA, Sergio. (Org). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARRARA, Sergio; NASCIMENTO, Marcos; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas. *Diversity in school: a Brazilian educational policy against homophobia*. Journal of LGBT Youth. v. 13, n.1-2, p. 161-172, 2016.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v.12, n.1, p. 47-71, jan/abr, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA Rogério Diniz. (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (p. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.



LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, v.2, n.9, p. 541-553, 2001.

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luisa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional, SP*, v.20, n.2, p. 291-301, mai/ago, 2016.

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

VIEIRA, Sonia; HASSNE SAAD, William. *Metodologia científica para área de saúde*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

**Recebido:** 04 out. 2018.

**Aprovado:** 28 nov. 2018.

**Como citar:**

TOZETTI, Renata de Fátima; SIGNORELLI, Marcos Claudio; OLIVEIRA, Daniel Canavese de. Gênero e Diversidade para além da escola: avanços e desafios da política pública. *Cad. Gên. Tecnol.*, Curitiba, v.11, n. 38, p. 29-45, jan./jun. 2018.

**Correspondência:** Rua Carlos Drumond de Andrade, 317 Costeira - São José dos Pinhais CEP: 83.015-440.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

