

QUESTIONANDO A PROPOSITAL INVISIBILIDADE: REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO PIBID – INTERDISCIPLINAR DA UPE CAMPUS PETROLINA

CUESTIONANDO LA PROPOSITAL INVISIBILIDAD: REFLEXIONES SOBRE EL ACERCAMIENTO DE RELACIONES DE GÉNERO EN PIBID - INTERDISCIPLINAR UPE DEL CAMPUS PETROLINA

QUESTIONING THE PROPOSAL INVISIBILITY: REFLECTIONS ON THE APPROACH OF GENDER RELATIONS IN PIBID - INTERDISCIPLINARY OF UPE CAMPUS PETROLINA

Janaina Guimarães da Fonseca e SILVA¹
Camila dos Passos ROSENO²

RESUMO: O Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – foi aprovado após uma intensa disputa liderada pelos setores religiosos e fundamentalistas da assembleia legislativa do país para a não-inserção das questões de gênero no currículo escolar. Mas porque não discutir essa problemática? Dessa forma, este artigo tem como objetivo problematizar a legislação pertinente às questões de gênero, assim como apontar possíveis abordagens das relações de gênero em sala de aula através de uma experiência realizada no Programa de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade de Pernambuco – campus Petrolina. Nossa preocupação se estende também à formação de professoras e professores para trabalharem as questões de gênero, posto que a maioria dos cursos de licenciatura do país não prepara as/os estudantes para abordar a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação. PIBID. Interdisciplinaridade.

RESUMEN: *El Plan Nacional de Educación - Ley N ° 13.005 del 25 de junio 2014 - fue aprobado después de una intensa disputa dirigido por sectores religiosos fundamentalistas y la asamblea legislativa del país, para la no inclusión de las cuestiones de género en los programas escolares. Pero ¿por qué no hablar de este tema? Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo discutir la legislación pertinente a las cuestiones de género, así como identificar los posibles enfoques de las relaciones de género en el aula a través de un experimento realizado en el Programa de Iniciación para la Enseñanza - Universidad PIBID de Pernambuco - Petrolina campus . Nuestra preocupación se extiende también a la formación de maestros y profesores para trabajar en temas de género, ya que la mayoría de las titulaciones del país no preparan las / los estudiantes para abordar la cuestión.*

¹ Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina – PE - Brasil. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Doutora em História. E-mail: janaina.guimaraes@upe.br

² Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina – PE - Brasil. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). E-mail: milaroseno@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Género. Educación. PIBID. Interdisciplinarietà.*

ABSTRACT: *The approval of the National Education Plan - Law No. 13,005 of June 25, 2014 - came after an intense dispute led religious fundamentalist sectors and the country's legislative assembly, for the non-inclusion of gender issues in the school curriculum. In this way, why not discuss this issue? This article aims to discuss the relevant legislation to gender issues, as well as point out the possibilities by an experiment carried out in the Initiation Program to Teaching-PIBID Universidade de Pernambuco- Petrolina. Our concern also extends to training teachers to work on gender issues, since most of the country's degree courses do not prepare their students to address the issue.*

KEYWORDS: *Gender. Education. PIBID. Interdisciplinary.*

Introdução

Segundo Perrenoud, “ensinar, no fundo, é ensinar-se; uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima [...]”(2005, p. 24). Este trecho encontra-se no livro “Escola e Cidadania”; nesta obra o autor trata sobre as expectativas existentes em torno da função que a escola ocupa em nossa sociedade. Aborda também a impossibilidade de se proferir valores morais distintos diante da sociedade em que vivemos, a exemplo da solidariedade, em um mundo cada vez mais individualista. Desta forma, o autor defende que a escola é uma instituição indissociável da sociedade, e por isso, ela não apenas reproduz os discursos e as práticas sociais dominantes, mas também busca normatizar as/os sujeitas/os “desviantes”.

A sociologia da Educação desenvolvida por Bourdieu (1998) já apontava para a diferenciação das/os alunas/os quanto às origens sócio-econômicas e desacreditava o postulado da meritocracia no desenvolvimento escolar, afirmando que as condições sociais propiciavam maior ou menor êxito das/os alunas/os. Ou seja, elas/es são basilarmente diferentes e a escola tendia a corroborar com essa desigualdade. Bourdieu se mostra extremamente pessimista quanto ao papel transformador da instituição, mas seria apenas essa a função da escola? Normatizar as/os sujeitas/os? Ela também não teria que prepará-las/os para as mudanças necessárias na sociedade?

Entendemos a existência das desigualdades, mas também que é papel da escola desenvolver práticas diferenciadas e inclusivas que permitam a diminuição das diferenças em seu seio. A expansão da escolarização nos anos 90 e no início do novo milênio trouxe também esperanças quanto ao caráter emancipatório da educação. Uma nova escola precisa

ser pensada para a inclusão dessas/es novas/os estudantes. O caráter conservador da educação, até então vigente, não contempla esse público diverso que agora acessa a escola, contribuindo para a manutenção de privilégios historicamente construídos. Acreditamos que devemos sim problematizar os conhecimentos considerados relevantes, pensando a escola também como espaço para expressão de demandas políticas e de construção de alternativas práticas para as relações desiguais também vivenciadas no ambiente escolar.

Por isso, vamos enxergar a escola como uma arena cultural, o que significa entendê-la como um espaço em que entram em confronto – e em diálogo – diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que inclui modos diversos de criar sentido para a sexualidade, para o gênero, para si mesmo e para o outro. Significações atravessadas pelas intencionalidades de diferentes sujeitos. (BORTOLINI, 2011, p. 31).

Através das contribuições destes teóricos, podemos questionar: “O que a escola tem medo de ensinar?”, “Quais são os conhecimentos considerados nocivos?”, “Quem julga os conteúdos ministrados em sala como próprios ou impróprios?”.

São essas questões que nos fazem construir este artigo, com o intuito de compreender como o debate em torno das questões de gênero tem sido uma importante pauta em disputa na educação, seja para inviabilizar a sua inserção nos currículos e práticas escolares, ou para defender a sua real necessidade, assim como compreender a contribuição da interdisciplinaridade para seu tratamento em sala. O programa de Iniciação à Docência tornou-se palco de uma de nossas experiências, também na perspectiva interdisciplinar, como veremos na última parte desse artigo.

Desenvolvimento

Entendemos aqui como Gênero a construção social e histórica dos comportamentos e papéis sociais das/os sujeitas/os. A categoria gênero se distingue da dimensão biológica, ela é produto das relações sociais e culturais, e milenarmente produz desigualdades entre homens e mulheres. Segundo Guacira Louro:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. **Família, escola, igreja, instituições legais e**

médicas mantêm se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (**grifo nosso**, 2008, p. 18).

O espaço escolar se define como ambiente extremamente importante nessas construções e se constitui nas mais diferentes formas. Segundo a pesquisadora em Gênero e Educação, Jane Felipe, existe uma forte vigilância em torno da sexualidade infantil, sobretudo em relação aos meninos, vigiando os comportamentos “suspeitos”, que “porventura não sejam condizentes com as expectativas de gênero instituídas” (2007, p. 79), a exemplo das brincadeiras que são “exclusivamente” de meninas ou de meninos. A afetividade é outro exemplo, pois, enquanto as meninas se abraçam, andam de mãos dadas, para eles, isso não é “permitido”. Ao contrário delas, as brincadeiras que envolvem força e luta são aceitas e colaboram para a naturalização da agressividade masculina.

A renúncia aos desejos é expressa na separação que se faz para educação para meninos e para meninas, enquanto os meninos são, a todo momento, avisados que não devem comportar-se como meninas: Seja Homem!, as meninas, por outro lado, aprendem a “preservarem-se”, como também aprendem que são objetos passados de pai para marido, e que em alguns momentos são homens, no estranho sentido que se dá ao termo humanidade. (LESSA, 1999, p. 77).

A educação escolar tem papel preponderante na desconstrução de preconceitos e discriminações, tem por obrigação legal, moral e ética somar esforços no combate às desigualdades. Entretanto, os dados são alarmantes em relação ao número de vítimas de violência contra a mulher, de crimes homofóbicos e de transfobia.

O primeiro mapa da violência contra a mulher que consta o número de homicídios femininos no Brasil foi divulgado no ano de 2015. O presente estudo apresenta que somente no ano de 2013, 4.762 mulheres vieram a óbito, uma média de 13 mulheres mortas por dia no país (WAISELFISZ, 2015).

Este cenário de violência vem sendo denunciado principalmente pelos movimentos feministas, mas o Estado vem avançando e contribuindo também para a problematização das opressões vivenciadas pelas mulheres. A Lei do Feminicídio – n. 13.104/2015 – que inclui o homicídio de mulheres como crime hediondo pelo fato do “menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (BRASIL, 2015a) foi um importante avanço diante da luta pelo fim desse tipo de violência.

Lamentavelmente, a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres – SPM, criada em 2003, com o principal objetivo de promover a igualdade entre homens e

mulheres, passou durante o ano de 2015 pelo afunilamento ministerial, tendo sido extinta no governo interino de Michel Temer, em maio de 2016.

Uma das ações desenvolvidas pela SPM em parceria com o Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI é o Curso Gênero e Diversidade Sexual na Escola – GDE, configurando-se como um curso de extensão ou especialização universitária e objetiva discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (BRASIL, 2014a).

Este curso é um dos importantes passos para a inserção de gênero no currículo escolar. Segundo Solange Magalhães em seu artigo: “Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar”, as professoras e os professores querem transformar a realidade, querem que o conhecimento apreendido possa influenciar a forma como vivem, porém, “a forma como os professores valorizam e articulam os campos dos saberes depende de seus processos formativos” (2011, p. 165).

Diante da polêmica sobre a possível “ideologia de gênero”, termo cunhado pela bancada legislativa evangélica e católica para referir-se ao debate sobre gênero e diversidade sexual na educação, as metas que previam o combate à “discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero”, assim como, censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual, foram vetados do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014, bem como na maioria dos planos estaduais e municipais (BRITO; REIS; 2015).

O Plano Nacional de Educação deveria contemplar as propostas feitas por educadoras e educadores de todo Brasil, apresentadas na Conferência Nacional de Educação – CONAE, ocorrida em 2010. Contudo, as propostas que incluíam as questões de gênero, expressas no documento final da conferência, foram ignoradas pela Assembleia Legislativa federal. O sexto eixo do referido documento, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” traz a importância da discussão.

Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à

promoção dos direitos humanos – meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2010, p.121)

O próprio Conselho Nacional de Educação manifestou surpresa diante dessas exclusões e reiterou em nota pública³, a necessidade de se tratarem as relações de gênero na educação. A atuação dessa/e professora/or deve ser orientada por posturas críticas que redesenhe uma nova forma de ser no mundo, onde a equidade de gênero seja a mola propulsora de um novo fazer pedagógico.

Paradoxalmente, o texto final do atual Plano Nacional de Educação consta no art. 2º, inciso III e X, as seguintes diretrizes: A “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2014b, p. 01). Porém, sem constar uma meta específica para a superação das desigualdades já citadas anteriormente.

Segundo Morin, apenas o conhecimento científico não tem condições de tratar sozinho os problemas filosóficos e éticos e que a “educação deve-se dedicar, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras”(2000, p. 21).

Para compreendermos o que se entende como “Ideologia de Gênero”, pesquisamos em sites religiosos e documentos episcopais a argumentação da frente religiosa. No site da comunidade católica “Canção Nova”, consta o trecho que faz alusão ao reconhecido trecho da obra “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, quando a mesma afirma que: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Segundo a matéria:

Se ninguém nasce, mas se ‘faz’ homem e mulher ao longo da vida, alguém poderia passar de um lado sexual para o outro a qualquer momento. Seria uma esfera total do relativismo, da mudança de caráter, bem como daquele caráter absoluto de Deus Criador. Se eliminássemos a possibilidade de que Deus nos faz homem e mulher, diríamos que Deus é completamente ambivalente, que cria e recria de modo diferente. (NOVA, 2014, p. 01).

Apesar de constar na Constituição Brasileira no que se refere aos Direitos e Garantias Fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2015b), assim como

³NOTA PÚBLICA. Às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira, 1/09/2015.

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96, o Congresso Nacional é pressionado e delibera a partir da força das frentes religiosas ali presentes.

Esse retrocesso em relação à questão pode ser sentido nos contraditórios Planos Municipais de Educação, a exemplo do Plano da cidade de Petrolina, cuja aprovação se deu sobre forte protesto de algumas vereadoras e de manifestantes, indignadas/os com a retirada das questões de gênero do Plano.

Com 20 metas e 300 estratégias, foi aprovado na sessão da Câmara de Vereadores desta terça-feira, 22, o Plano Municipal de Educação de Petrolina, sertão do estado. Mas o debate até a aprovação rendeu. Uma mistura de conceitos, pré-conceitos e o que a vereadora Maria Elena Alencar, PSB, classificou como, dificuldade de se conviver com o contraditório, porque o texto propunha a preparação dos educadores para lidar com questões de gênero e diversidade sexual. O Plano foi aprovado, suprimindo justamente as palavras, gênero e diversidade, do texto. (SANTANA, 2015).

O Bispo de Petrolina, Dom Manoel dos Reis de Farias, compareceu à sessão na Câmara Plínio Amorim para expressar sua preocupação com a inclusão das discussões de gênero no Plano Municipal. Ao noticiar a aprovação do Plano, um famoso blog local traz como chamada a frase “Sem ideologia de gênero é aprovado o Plano Municipal na Casa Plínio Amorim”, utilizando errônea e tendenciosamente o termo ideologia de gênero. O blog ainda reproduz a fala do Bispo: “Deus criou homem e mulher, então não se pode projeto nenhum ferir aquilo que é direito natural. A educação geral é uma coisa libertadora, mas como eu nunca assisti a uma aula de educação sexual não tenho como saber, mas dizem que é um ‘treinamento sexual’”(BRITO, 2015).

A construção de projetos proibicionistas, ou a retirada da discussão de gênero dos diversos planos estaduais e municipais de educação, representam uma grave ameaça ao livre exercício da docência e se opõem diretamente às preocupações expressas pelo Ministério da Educação ao pontuar, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a necessidade da presença dos conteúdos relativos a gênero em todos os cursos de licenciatura, tanto na formação inicial quanto na continuada. (BRASIL, 2015)

Diante das diversas demandas imersas nas realidades escolares, é quase impossível um isolamento das questões sociais dentro e fora da escola. Por isso, debater as diversidades e a equidade de gênero na educação é prevenir os diversos tipos de violência, combater as discriminações e a estigmatização. É promover o respeito e a permanência de

suas crianças, adolescentes, jovens e adultas/os na escola, problematizar as desigualdades presentes ocultadas pelo discurso religioso e pelas práticas sociais dominantes.

Essas construções sociais refletem nas práticas pedagógicas e buscam universalizar as/os sujeitas/os, construindo um modelo uniforme de aluna/o que deve ser educada/o a partir de conhecimentos úteis da vida cotidiana. “As práticas escolares e pedagógicas em nossa sociedade têm operado a partir de uma identidade que é norma, que é aceita e legitimada, a feminilidade e a masculinidade branca, heterossexual e de classe média judaico-cristã” (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 311). Invisibilizando, desta forma, as diferenças entre as/os diversas/os sujeitas/os, sejam elas de gênero, raciais ou econômicas. Os conhecimentos fragmentados nas diversas disciplinas não permitem as/aos discentes conectá-las/os com a realidade vivida, deixando de lado as questões sociais.

Desta forma, os currículos escolares das escolas públicas e particulares devem estar orientados para tratar de assuntos que promovam, além do conhecimento técnico-científico, questões referentes também à cidadania. Entretanto, o engessamento disciplinar do currículo e a quantidade de conteúdos a serem ministrados durante o ano impossibilitam uma compreensão conjectural da sociedade. Intencionalmente, as disciplinas não dialogam entre si, resultado da especificação do conhecimento atribuído à racionalidade científica da modernidade.

Uma educação focada apenas nas listas de conteúdos, em resultados e metas que só mapeiam os conhecimentos específicos e que pretere algumas disciplinas, não proporciona a construção de conhecimentos, nem prepara os/as alunos/as para o enfrentamento das questões cotidianas, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele (YOUNG, 2007). A mercantilização da educação e a justificativa da formação das/os alunas/os para o mundo do trabalho deixa de lado uma série de demandas que são fundamentais para uma educação voltada para a diminuição de violências e desigualdades.

Em contraponto, temos a interdisciplinaridade como uma nova racionalidade que busca superar a fragmentação do saber e promove o diálogo constante entre as disciplinas e também preocupa-se com a real necessidade de conhecimentos apreendidos na escola. Segundo o artigo: “O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico filosóficos”, a interdisciplinaridade deve ser concebida como um diálogo entre os saberes especializados “tendo como pressuposto comum a conquista da emancipação” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 209).

A percepção acerca das limitações impostas ao processo de construção do conhecimento pelo ensino compartimentado tem gerado diversos estudos que colocam em xeque o modelo cartesiano de conhecimento, como explica Edgar Morin: “A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional” (2000, p. 43). A relação/resposta que a universidade dá aos problemas que afligem a sociedade e a realidade da educação básica no país está diretamente relacionada a essa fragmentação dos saberes. Faz-se necessário, primeiramente, compreender como se deu a formação dessa estrutura de produção do conhecimento fragmentada.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2000, p. 105).

O Ministério da Educação tenta responder a essa preocupação com o conhecimento compartimentado na educação básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, por meio dos Temas Transversais. Estes respondem às demandas sociais urgentes e comuns a todo o país.

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 26).

Na busca de emancipação e diante do cenário legislativo educacional é que trazemos aqui os PCNs, buscando legitimar a inserção de gênero no currículo escolar, assim como assegurar a interdisciplinaridade como estratégia de promoção de um novo aprendizado.

Os PCNs, documento elaborado como proposta para construir referências curriculares comuns, define seis Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, e Trabalho e Consumo) que não se configuram como

novas disciplinas, mas temas que podem ser trabalhados por todas, atravessando as formas do saber.

Os PCNs são também instrumentos de operacionalização para os Temas Transversais à medida que o currículo é um artefato cultural e social. Ou seja, comporta conteúdos tradicionais que encorpam o eixo longitudinal do sistema educacional e temas identificados com o cotidiano concreto e contínuo dos alunos na escola. Na escola, o conhecimento se hospeda no currículo e é nele e por ele que o indivíduo cria sua identidade escolar e desenvolve a solidariedade cidadã. (CARNEIRO, 2015, p. 246).

Todos os temas possuem enorme relevância, estão interligados pelas problemáticas sociais por eles suscitadas. Alguns se inter cruzam de forma mais evidente, a exemplo da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, assim como a Ética e o Trabalho e Consumo. E todos têm como premissa comum a construção do exercício da cidadania, a construção da igualdade entre os povos e entre os gêneros, e a responsabilidade mútua pelos nossos bens naturais.

Queremos aqui destacar o tema referente à Orientação Sexual; este “engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e plural” (BRASIL, 1998, p. 287). O tema é dividido em blocos: Corpo Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero; e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

No que concerne ao nosso principal objeto de estudo, as relações de gênero, o documento apresenta as diversas possibilidades que cada disciplina possui para tratar o assunto em sala e solicita a atenção das educadoras e dos educadores a comportamentos tidos como naturais, a exemplo da já referida agressividade masculina.

Há ainda outro fato que merece muita atenção por parte das/os educadoras/os: a violência associada ao gênero.

Essa forma de violência deve ser alvo de atenção, pois constitui-se em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres. O fato de os meninos geralmente possuírem maior força física que as meninas não deve possibilitar que ocorrem situações de coerção, agressão ou abuso sexuais. (BRASIL, 1998, p. 325).

O combate a essas e outras desigualdades é claramente apontado no documento, pois apresenta a necessidade de “combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos

padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”. (BRASIL, 1998, p.322)

E finaliza ao tratar sobre a homossexualidade e as conotações a ela atribuída, a exemplo da inferiorização, e de como os comportamentos tidos como dominantes não devem servir sempre como referência, pois: “há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas”(BRASIL, 1998, p. 325).

Duas críticas devem ser feitas aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Primeiro que, enquanto recomendação, eles não foram amplamente empregados, sendo ignorados por boa parcela das professoras e professores. A segunda crítica é específica ao tema *Orientação sexual*, por seu caráter heteronormativo e prescritivo, pautado no trinômio Corpo/Gênero/Sexualidade como naturalmente construídos (VIANA, 2012).

Entendemos, partindo do exposto, que as questões de gênero precisam ser trabalhadas no ambiente escolar. Contudo, devemos apontar, também, a necessidade de uma melhor formação docente. Embora essas questões estejam presentes desde 1998 nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os cursos de licenciatura, em sua maioria, não têm abordado as temáticas ligadas às desigualdades de gênero. As professoras e os professores, por vezes, mais que o corpo docente, resistem à introdução desses temas nas escolas, ou por não saberem como proceder, ou por divergências religiosas e políticas, que diretamente influenciam a opção por silenciar acerca do tema.

É importante considerar que a formação de professores não abarca alguns temas que deveriam ser trabalhados na educação. Exemplo desses temas é a construção das identidades de gênero e identidades sexuais. A formação de professores e relação à prática pedagógica que busque educar pelo respeito à diversidade ainda é incipiente. (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 307).

Os cursos de licenciatura devem atentar às futuras professoras e aos professores as repercussões práticas de seus silenciamentos, pois isso, conseqüentemente, contribui para uma maior evasão escolar, violências e desigualdades. Cabe às/aos educadoras/es, tanto nas escolas quanto nas universidades, pautarem essas questões, pois só na relação entre a introdução dessas temáticas no ambiente escolar e uma melhor formação docente poderemos ter a diminuição das imensas violências que se apresentam no Brasil em função das desigualdades de gênero.

Relações de gênero no PIBID interdisciplinar

A equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) interdisciplinar da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, no Sertão pernambucano, assumiu a tarefa de questionar a construção imagética do sertão nordestino nas escolas da cidade. O PIBID-UPE, iniciado em março de 2014, adota uma metodologia interdisciplinar. A equipe, composta por alunas/os e professoras/es de diversas áreas, tem levantado vários debates nas escolas nas quais os projetos de intervenção vêm sendo realizados.

A capacidade de pensar e agir interdisciplinarmente tem nesse programa um de seus principais instrumentos de efetivação, e com o projeto em desenvolvimento na UPE, intitulado “A relação sociedade e natureza no Sertão por meio das obras literárias”, a universidade busca religar-se às pesquisas voltadas às práticas pedagógicas.

Nesse tópico buscamos analisar a experiência de práticas interdisciplinares de ensino desenvolvidas pelas/os alunas/os dos cursos de Licenciatura em História e Biologia da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina. A proposta do Sertão como tema transversal para nosso projeto interdisciplinar teve como objetivo trabalhar a realidade das alunas e alunos e seu papel enquanto agentes históricos, estimulando o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os estereótipos e preconceitos que envolvem o conceito de sertão e a figura do sertanejo.

A introdução das discussões de gênero nesse projeto é parte de uma iniciativa da coordenação de História frente ao índice de violência contra a mulher na região e a necessidade de um debate sobre as relações de gênero no ambiente escolar. Por que se costuma atribuir ao sertanejo a braveza, fúria e grande preocupação com a honra?

O sertanejo problematizado nas obras literárias é o mesmo sertanejo dos dias atuais? E a mulher sertaneja, sobre a qual pouco se fala? Como essas imagens foram cristalizadas no imaginário nacional? Como desconstruí-las? E como as obras literárias podem ser abordadas para compreender a construção dessas imagens? Essas são algumas das questões basilares do projeto em curso que envolve alunas e alunos bolsistas dos cursos de licenciatura em História e Biologia da Universidade de Pernambuco.

Divididos em duas escolas estaduais, a Escola de Aplicação Vande de Souza e a Escola Otacílio Nunes, ambas em Petrolina, as 10 alunas e 8 alunos do PIBID interdisciplinar formaram pequenos grupos e elaboraram um projeto de intervenção, cujo

objetivo principal foi despertar as/os alunas/os do Ensino Médio para as desigualdades de gênero e produzir um recurso didático a ser utilizado na própria escola.

Cada grupo desenvolveu um projeto com tema específico, relacionado aos descritores das séries onde fizeram intervenções. Assim, no primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação Vande de Souza tivemos o projeto “Gênero, sertão e mitologia”, e no primeiro ano da Escola Otacílio Nunes “Gênero e sexualidade na obra Vozes do Mato”. Os temas dos segundos anos foram, na Escola de Aplicação, “As representações das mulheres no ensino de História por meio das obras literárias”. E na Escola Otacílio Nunes “Gênero e memória: Mulheres no Vale do São Francisco” e “Ser tão mulher e os papéis de identidade na construção histórica das obras literárias”.

As reuniões para elaboração dos projetos de cada grupo ocorreram em Janeiro de 2016 e foram precedidas por um minicurso intitulado “Por que não falar de gênero?”, cujos objetivos eram discutir os empecilhos à abordagem das relações de gênero na educação e a importância dessas discussões para a construção de uma escola plural, em consonância com as demandas atuais da sociedade. Após o minicurso as alunas e alunos formaram grupos menores de 3 ou 4 pessoas e elaboraram pequenos projetos a serem realizados nos três primeiros meses letivos de 2016. Vale ressaltar que maioria das/os bolsistas já participavam do projeto desde 2015, tendo, portanto, conhecimento do funcionamento do programa.

As/os pibidianas/os tiveram, ao longo do desenvolvimento das atividades, reuniões semanais de atualização teórica e de orientação. As atividades foram acompanhadas também pelos professores tutores das duas escolas, dois homens de 30 e 40 anos, que nunca tinham trabalhado com a temática de gênero. Eles também participaram do minicurso e das discussões sobre o conceito de gênero e sertão.

As atividades dos projetos foram variadas: apresentação de documentários; pesquisa sobre o papel das mulheres em outras culturas; relatos de casos contemporâneos e concretos comparados às obras literárias; leitura teatralizada de trechos da obra Vozes do Mato, entre outras. Após três meses de desenvolvimento das atividades em sala as/os pibidianas/os responderam a um questionário sobre a experiência, a receptividade de alunas/os e tutores. Também filmamos vídeos registrando as impressões acerca dos impactos das atividades.

Para o desenvolvimento destas atividades foi fundamental o estudo do conceito de gênero, feito coletivamente. O gênero, enquanto conceito acadêmico, tem uma existência

bastante recente na história do pensamento, sendo resultado das reflexões que, surgidas no seio do movimento feminista, colocaram em perspectiva as diferenças e as relações entre o masculino e o feminino.

Como os papéis de gênero e as relações entre eles são profundamente marcadas por desigualdades e pela dominação (ou seja, as relações de gênero são necessariamente relações de poder, poder esse que é distribuído desigualmente entre homem e mulher), fica patente que uma forma de mascarar tal dominação é fazer uma leitura a-histórica da separação entre masculino e feminino, negando-se que a subordinação deste por aquele é resultado de uma construção histórico-cultural.

Então, partimos da concepção que a educação é a única forma de reconstruir essas relações historicamente determinadas, detendo-nos na educação escolar. Nesse sentido, a escola precisa ser repensada. Como bem pontuado pela estudiosa das relações de gênero na escola, Katia Pupo:

Nessa ótica, a escola pode, através do desvelamento dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade (e na própria escola), tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação dessas concepções e comportamentos sociais. Por outro lado ao não explicitar reproduzindo as desigualdades de gênero a escola corre o risco de acomodar-se e continuar os dicotômicos modelos tradicionais na relação entre os sexos. Se a opção for esta, estará impedindo a percepção e construção de novas maneiras de estabelecer a relação entre mulheres e homens (PUPO, 2007, p. 64).

O estudo das práticas interdisciplinares de ensino, desenvolvidas no PIBID, está em consonância com os questionamentos sobre a validade da produção de conhecimento compartimentalizado, que têm crescido nos últimos anos no Brasil e no mundo.

A relação/resposta que a educação dá aos problemas que afligem a sociedade e a realidade do Ensino Médio nos países está diretamente relacionada a essa fragmentação dos saberes. Como explicar a dificuldade de alunas e alunos em escreverem uma redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, 2015, que propunha como tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”? A compartimentalização não permite uma visão ampla das desigualdades de gênero, nem uma abordagem que dialogue com as necessidades cotidianas das mulheres e homens a quem a educação pública deve servir. Lembramos, contudo, que essa abordagem

compartimentalizada está presente nas diversas esferas de produção de conhecimento, incluindo o Ensino Médio, refletindo na péssima qualidade das redações do ano de 2015.

A prática interdisciplinar na etapa final da educação básica só pode ocorrer a contento se as/os professoras/es em formação nos cursos de licenciatura tiverem acesso às discussões que pautam essa perspectiva de ensino. É fundamental que atentemos, também, para as relações de poder que perpassam a construção dos conhecimentos nas universidades e a forma como tais conhecimentos são ministrados pelas/os professoras/es. O diálogo horizontal entre as/os docentes dos diferentes cursos de licenciatura é um dos desafios do ensino interdisciplinar. Devemos, portanto, nos preocupar com a forma como o ensino da universidade possibilita a interdisciplinaridade, para que possamos ter professoras e professores capazes de discutir as violências e desigualdades presentes em nossa sociedade.

O PIBID, enquanto programa de inserção das licenciandas/os no universo da docência, permite as/os bolsistas terem os primeiros contatos com as dificuldades encontradas no cotidiano de professoras e professores do Ensino Médio para a efetivação de práticas interdisciplinares, em nosso caso, mais especificamente, das questões de gênero. Se as dificuldades cotidianas já são muitas para implementar as propostas tradicionais de ensino, são ainda maiores quando a proposta parte de uma perspectiva interdisciplinar. Entre as dificuldades destacamos o tempo corrido de cada disciplina, com os horários das aulas milimetricamente organizados, para permitir o maior número de aulas num dia. Também o pouco tempo para planejamento das atividades e a baixa remuneração. Tudo isso se adensa quando é proposto um projeto ou atividade interdisciplinar. Como conciliar horários, interesses e perspectivas de ensino entre um grupo diverso de professoras e professores, cuja formação foi essencialmente disciplinar?

O conjunto de bolsistas, professoras/es e tutores do PIBID interdisciplinar propôs alternativas para essas dificuldades na montagem dos grupos, cuja principal prerrogativa para a delimitação era a conveniência de horários.

O contato anterior com as obras literárias que versam sobre o sertão, como *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Mello Neto, *Os Sertões de Euclides da Cunha*, e *Vozes do Mato*, de Esmeraldo Lopes, foi fundamental para a compreensão de como a literatura cristalizou a imagem do sertanejo.

O nordestino é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região até as mulheres são macho, sim senhor! [...] O nordestino é produzido como uma figura de atributos masculinos. Mesmo em seus defeitos é com o universo de imagens, símbolos e códigos que definem a masculinidade em nossa sociedade, que ele se relaciona. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 18).

O conceito de Sertão, do qual se origina esse sertanejo, foi construído historicamente por caracteres negativos. No período colonial, essa palavra foi utilizada pelos colonizadores para designar terras distantes, desconhecidas, sem lei, sem rei, incivilizadas e habitadas por povos bárbaros (AMADO, 1995, p. 147). No Brasil imperial, e ainda na República, sertão era utilizado para denominar as terras, ainda não civilizadas, atrasadas e não desbravadas do interior do país. Essa concepção negativa de sertão foi estendida a uma região inteira, o Nordeste.

Esses discursos que estereotiparam negativamente os sertões, inclusive o sertão nordestino, de acordo com Antônio Carlos Moraes (2009), sempre estiveram imbuídos de interesses, quer sejam econômicos, políticos ou sociais. De acordo com Albuquerque Júnior (2001), muitos discursos que construíram a imagem do Nordeste saíram de dentro da própria região e sempre estiveram acompanhados de projetos por parte daqueles que os propagavam.

A literatura regionalista, assim como outras formas discursivas, a música, a poesia, o teatro, a pintura, foram em grande parte responsáveis por instituir a imagem negativa dos sertões brasileiros, marcando no imaginário dos indivíduos vários estereótipos acerca dessa região. Assim como outros discursos, os do campo literário também contribuíram para reafirmar os estereótipos acerca do sertão e não foram, nem são inocentes e/ou destituídos de interesses por parte de seus autores. Por esta compreensão utilizamos as obras e personagens com as/os alunas/os do Ensino Médio, indagando sobre as narrativas e a correspondência ou não com a realidade atual do sertão nordestino.

Tendo em vista que, como afirma Chartier (1995), nenhum discurso é neutro, seja ele histórico ou literário, e que as representações estão sempre relacionadas a interesses específicos, quer seja econômicos, políticos ou sociais, podemos afirmar que a literatura regional produziu representações fundamentais para a compreensão da imagem do sertanejo.

Como subverter um discurso que está arraigado na concepção das/os estudantes? Como compreender as falas que caracterizam o sertanejo como um homem de honra? Os grupos do PIBID então partiram das características desse sertanejo, apontadas pelas alunas

e alunos, para suscitar questões como violência contra a mulher, machismo e desigualdade de gênero no ambiente escolar.

Não só o homem sertanejo foi posto em questão, também pontuamos a mulher que aparece nessas obras, a exemplo da “mulher perdida”, que aparece na obra *Vozes do Mato*. Assim são apontadas as meninas que perdem a honra (entenda-se a virgindade), antes do casamento. O que se espera da mulher também foi apontado pelas/os pibidianas/os, levantando interessantes discussões com as/os alunas/os.

Pela análise dos questionários e no acompanhamento das atividades realizadas nas turmas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio das Escolas de Aplicação Vande de Souza e Otacílio Nunes, podemos concluir que a dificuldade de discutir as relações de gênero parte, muitas vezes, das/os docentes. Uma das pibidianas relatou a resistência de um dos professores regentes às discussões de gênero realizadas em sala. As/os estudantes dessas escolas se sentiram instigadas/os pela discussão de gênero e se colocaram muito espontaneamente sobre o que se esperam deles/as, enquanto meninos/homens e delas, meninas/mulheres.

Podemos observar, também, que as alunas do ensino médio de ambas as escolas se colocaram, bem mais do que os alunos, durante as discussões. Relatando casos de desigualdades vivenciados tanto dentro da escola quanto fora. Apontando como são cobradas ao se relacionarem com os meninos, apontadas como “fáceis” ou “difíceis”. Falaram também sobre o quanto são proibidas de sair tarde de casa, ou sair sozinhas, enquanto os meninos têm mais liberdade. Meninos e meninas discutiram o peso dos papéis e como são cobrados, elas para não serem masculinizadas, eles para não serem afeminados. Questão que em uma turma levou à discussão da homossexualidade e à emergência do preconceito por parte de alguns alunos e alunas.

Ao longo das atividades ficou evidente que o debate sobre as relações de gênero é compreendido por alunas e alunos como importante na escola, mas fora o PIBID nenhuma das turmas tinha tido contato com essas discussões no ambiente escolar.

Quanto as/os pibidianas/os, declararam que discutir as relações de gênero foi de fundamental importância para sua formação. Pois em nenhuma disciplina obrigatória, tanto no curso de História, quanto de Biologia, as desigualdades de gênero presentes no ambiente escolar são discutidas. A pouca preparação das/os docentes para lidarem com essas relações no ambiente escolar refletem também a deficiência da Universidade em proporcionar uma formação adequada. O PIBID enquanto programa de inovação tem aí,

também, um papel fundamental ao ajudar docentes e discentes a construir alternativas a essas dificuldades da formação.

Considerações Finais

Desta forma, o currículo escolar da educação básica deve ser estruturado obedecendo não apenas às legislações presentes na educação, mas também, aos temas que são suscitados em nossa sociedade, articulando os saberes, promovendo a equidade, buscando a permanência daquelas/es que são marginalizadas/os. A escola precisa ser plural, nela deve-se emergir o respeito.

Lembrando, por fim, que nem todo mal encontra-se na escola ou no Congresso. Os nossos cursos de licenciatura precisam também passar por uma reformulação do seu currículo, articulando os conhecimentos científicos com os práticos, as questões teóricas com as questões sociais, tornando possível o surgimento de uma nova classe de docentes que tenham com primazia o zelo pelo respeito à diversidade humana e sexual. Assim como a rede pública de educação deve oferecer cursos de formação continuada na respectiva área, estabelecendo um compromisso social com as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **A invenção do falo: uma história do gênero masculino (Nordeste 1920/1940)**. Maceió: Edições Catavento, 2003.

AMADO, J. Ponto de Vista. Região, sertão, nação. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 145-151, 1995.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. de F. R. de. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico-filosóficos. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, p. 206-213, dez. 2011

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, nº123, ano XI-Dossiê: Homofobia, sexualidade e direito, p. 27-37, ago. 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Políticas para as Mulheres. **Programas e ações**. 2014. [online]. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/programas-acoess>>. Acesso em: 18 dez. 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. [online]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-1300525-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2014b.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Resoluções do Conselho Pleno – 2015. [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Prevê o feminicídio como circunstância qualificadora de homicídio e inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos. [online] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em: 16 dez 2015a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do. **Constituição Atualizada até a Emenda Constitucional nº 88, de 7 de maio de 2015**. [online]. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2015b.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação, 2010**. [online]. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

BRITO, C. **Sem Ideologia de gênero plano municipal de Petrolina é a provado na casa Plínio Amorim**. [online]. Disponível em: <<http://carlosbritto.ne10.uol.com.br/sem-ideologia-de-genero-plano-municipal-de-educacao-e-aprovado-pela-casa-plinio-amorim/>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

BRITO, P.; REIS, L. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem “ideologia de gênero”. **Folha de S. Paulo**, 25 junho 2015. [online]. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

CARNEIRO, M. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, v. 4 – fazendo história das mulheres, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, p. 40-42, 1995.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures, Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306-326, jul./dez. 2011.

LESSA, P. 7 notas sobre o imaginário infantil. **Cadernos de apoio ao ensino**, n. 7, Maringá: EDUEM, p.73-90, dez. 1999.

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 163-181, jan./abr. 2011.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000.

NOVA, C. **Ideologia de Gênero**: saiba mais e conheça os riscos para a sociedade. [online]. Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/ideologia-de-genero-saiba-mais-e-conheca-riscospara-a-sociedade/>>. Acesso em 16 dez. 2015.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sobre a perspectiva de gênero. 2007. 242f. Dissertação (Mestrado em educação), USP, São Paulo, 2007.

SANTANA, V. **Câmara de vereadores de Petrolina debate a prova o plano municipal de educação**. [online]. Disponível em: <<http://www.blogviniciusdesantana.com/camara-de-vereadores-de-petrolina-debate-e-aprova-plano-municipal-de-educacao/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**. Homicídio de mulheres no Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. 2015. [online]. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

YOUNG, M. Para quê servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez. 2007.

Como citar este artigo:

SILVA, Janaina Guimarães F.; ROSENO, Camila dos Passos. Questionando a proposital invisibilidade: reflexões sobre a abordagem das relações de gênero no PIBID – Interdisciplinar da UPE Campus Petrolina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 764-784, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v13.n2.2018.9645

Submissão em: 03/04/2017

Aprovação final em: 01/07/2017