

CLEIR SILVÉRIO FERREIRA ROSA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL COM ALTO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2016

CLEIR SILVÉRIO FERREIRA ROSA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL COM ALTO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

R788r Rosa, Cleir Silvério Ferreira
Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica / Cleir Silvério Ferreira Rosa; orientação Ruth Pavan.-- 2016.
112 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Relação de gênero 2. Currículo – Ensino fundamental
I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 375

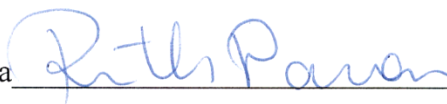
**“RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA
ESTADUAL COM ALTO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA”**

CLEIR SILVÉRIO FERREIRA ROSA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

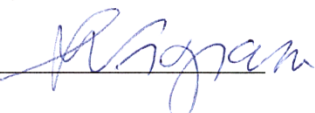
BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan - (PPGE-UCDB)- orientadora

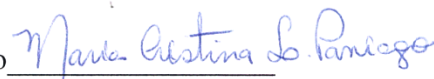


Prof^a. Dr^a. Suzete Rosana de Castro Wiziack – (PPGE-UFMS)- membro

externo



Prof^a Dr^a. Maria Cristina Paniago- (PPGE-UCDB)-membro interno



Campo Grande-MS, 31 de março de 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

*Dedico este trabalho a Thaiane, Mayara e Ricardo,
queridas filhas e querido filho, os maiores incentivadores
desta empreitada.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, direção e proteção;

A meu pai, que, mesmo não mais presente conosco nesta dimensão, ainda inspira;

À minha mãe, que sempre deu exemplo de estudo e capacidade de ser água para contornar os obstáculos;

Às minhas filhas e a meu filho, incentivadores e apoiadores, em primeira instância, deste mestrado;

Aos professores e às professoras que não só nos indicaram o caminho da fonte, mas nos ensinaram a beber dela;

À professora Ruth, minha orientadora, que soube fazer sua orientanda trilhar o caminho de Drummond e ainda dizer, como ele, que “no meio do caminho *tinha* uma pedra...” (grifo meu);

Aos colegas e às colegas, amigas e amigos constituídos no mestrado, que tornaram mais doce esta caminhada, pois é melhor ir acompanhada que sozinha...

À CAPES, por proporcionar estudo e pesquisa por meio do Programa de Bolsas de Estudo;

Ao OBEDUC – Observatório de Educação “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano nas escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, financiado pela CAPES, por ser não só propiciador de oportunidades, mas também despertador de sonhos adormecidos;

A todas e todos com os quais cruzamos nesta caminhada que ora termina – um ou dois passos de outra – pois o caminho segue.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. *Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica*. Campo Grande, 2016. 112p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB e ao Observatório de Educação “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano nas escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, financiado pela CAPES. Tem como objetivo geral analisar as relações de gênero presentes no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011, em Campo Grande, MS. Os objetivos específicos são: a) Compreender em que momento histórico as relações de gênero começam a ser problematizadas no currículo escolar e se elas interferem no processo educativo; b) Identificar como as questões de gênero são percebidas e se são discutidas pelos professores e professoras; c) Caracterizar a escola por meio dos dados do INEP. Para a abordagem teórica utilizamos autores que discutem educação e gênero: Louro (1999), Meyer (2003), Montserrat (1999), Auad (2006), Souza (2006), Azerêdo (2007), Colling (2014), Stearns (2007), Silva (1998), entre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa e utiliza como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os professores e professoras, além dos dados disponíveis no Banco de Dados do INEP. Entre os professores e professoras da escola pesquisada o discurso é de negação das diferenças de gênero. Eles não percebem essas diferenças, ainda que estejam latentes, pulsando pelos corredores, nas filas, no convívio cotidiano da escola. Por fim, podemos perceber que a ênfase do currículo da escola pesquisada, conforme as entrevistas fornecidas pelos professores e professoras, são os conteúdos cobrados na avaliação em larga escala.

Palavras-chave Relações de gênero, Currículo, Ensino Fundamental II.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. *Gender relations in the curriculum of a public school with high index of basic education quality*, 2016. 112p. Master's Thesis. Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research topic Pedagogical Practices and Their Relations with Teacher Education of the Master's in Education Program of UCDB and the observatory in education "ethnic-racial relations, gender and social inequality from 6th grade to 9th grade of K-12 at public schools of Campo Grande - MS, Brazil" supported by CAPES. It has the general objective to analyze gender relations present in the curriculum of Junior High School with high index of basic education quality (IDEB) in 2011 at Campo Grande, MS, Brazil. The specific goals are: a) Identify the historic time when gender relations begin to be problematized in school curriculum and if they interfere in educational process; b) Identify how gender issues are understood and discussed by teachers; c) Characterize the school using the INEP data. For the theoretical approach, we used several authors who discuss education and gender issues, such: Louro (1999), Meyer (2003), Montserrat (1999), Auad (2006), Souza (2006), Azerêdo (2007), Colling (2014), Stearns (2007), Smith (1998). The research approach is qualitative and uses as a data collection tool semi-structured interviews with teachers, in addition to data available at INEP Database. Among the researched teachers the speech is denial of gender differences. They do not realize these differences, although they are latent, pulsing through the halls, at lines, at school everyday acquaintanceship. Finally, we could see that the emphasis of curriculum at surveyed school, according interviews provided by teachers, are the topics required by large scale tests.

Keywords: Gender Relations, Curriculum, Junior High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- De Elena Belotti - O descondicionamento da mulher: educar para a submissão	50
Quadro 2 - Dados Nacionais do IDEB – Brasil – Resultados Observados e Metas Projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental	64
Quadro 3 - Dados Regionais do IDEB (MS) – Resultados Observados e Metas Projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental	64
Quadro 4 - Dados do IDEB do Município de Campo Grande – Resultados Observados e Metas Projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental.....	64
Quadro 5 - Dados dos Professores e Professoras Entrevistados/as	65
Quadro 6 - Desempenho da Escola Estadual Pesquisada: Ensino Fundamental – Anos Finais	66

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	107
APÊNDICE B.....	108
APÊNDICE C.....	110

SUMÁRIO

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA	15
CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO: QUESTÕES HISTÓRICAS, CULTURAIS E IDENTITÁRIAS.....	23
1.1 - Currículo escolar: aspectos históricos e suas caracterizações.....	24
1.2 – Currículo e cultura.....	30
1.3 – Currículo e identidade	33
1.4 – Currículo e multiculturalismo.....	35
CAPÍTULO 2 - AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	39
2.1 – Aspectos históricos.....	40
2.2 – As relações de gênero na escola	49
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 – Retomando algumas questões metodológicas	55
3.2 – “Contos, pontos e contrapontos” observados durante a pesquisa.....	60
3.3 – Caracterização da escola.....	62
CAPÍTULO 4 - RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA.....	67
4.1 – Relações de gênero na escola: uma relação não conflituosa segundo os professores e as professoras.....	68
4.2 – Relações de gênero na escola: as marcas do feminino e masculino.....	76
4.3– Relações de gênero: o processo educacional.....	82
4.4 – Avaliação em larga escala: de que forma a conquista do alto IDEB está presente no processo educativo.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA

Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto. (Manoel de Barros, 2010, p. 461).

É no ambiente escolar que percebemos verdadeiras “guerras verbais”, quando não animosidades, e até comportamentos velados, que promovem discriminação de gênero entre alunos e alunas. O enfoque da nossa pesquisa é, assim, problematizar as relações de gênero no currículo escolar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Essas atitudes apontadas acontecem por questões culturais, as quais têm caráter explicitador da maneira como são construídas as relações sociais entre os gêneros: refletem cada lar, ideologias, estigmas. A identidade de gênero se dá culturalmente, e isso é um processo. Comportamentos ditos femininos e masculinos – padronizados – são constantemente reiterados para comportamentos na sociedade (e a escola está inserida nela).

Da antiguidade até a contemporaneidade aconteceram e acontecem lutas pela superação das relações desiguais entre homens e mulheres. O fato de a mulher, o negro, o escravo, o/a homossexual e outras categorias sociais serem apresentadas como submissas, na maioria das vezes, não significa que não houvesse luta, insatisfação, sonho com novas perspectivas. Essas lutas se voltavam contra concepções hierárquicas vigentes em contextos tais como a política, o sistema jurídico, a vida artística e intelectual e a religião, impregnadas de injustiça e sexismo.

As percepções sociais das diferenças entre os sexos e das relações estabelecidas por estas, do ser homem e do ser mulher constituem as noções de gênero. Essa percepção da diferença de gênero acontece muito cedo, e, quando a criança, o/a adolescente ou o/a jovem vai para a escola, leva uma bagagem que deixa marcas do ambiente por ele ou ela já haver trilhado um caminho de convivência social e o incorporado à sua cultura. O problema se institui quando a relação construída passa a ser de cunho estigmatizante: “Essa não é atitude de menino!”; “Menina não fala desse jeito!”; “Menino não joga com menina!”; “Vamos fazer três grupos de

meninas e três de meninos!"; ou "Se essa sala não tivesse tanto menino, não seria tão barulhenta!", para não falar de tantas outras formas corriqueiras como "Menina não joga futebol" ou "Menino não deve brincar de bonecas porque isso é coisa de menina!". E, quando essas perguntas/comentários não surgem, indaga Louro (1997, p. 64), "estão acontecendo desvios de comportamento?".

Os estudos de gênero têm mostrado que os indivíduos possuem identidades plurais transitórias. E, pressupondo isto, não se deveriam promover ações discriminatórias em relação às diferentes identidades de gênero presentes na escola ou em qualquer outro espaço/tempo. Afinal, não somos feitos em série, muito menos azuis e cor-de-rosa... O que se propõe é que, com base nos estudos de gênero, haja um rompimento com ideias dicotômicas como feminino/emoção/sentimentalismo/sentimentos/prática/privado/*versus*/masculino/razão/teoria/público, problematizando os arranjos sociais que visam propor a noção de homem dominante e mulher dominada. Essa noção é tão surreal quanto grotesca, – ainda mais porque meninos podem realizar com maestria tarefas domésticas, assim como meninas podem ir ao banco e pagar contas, sem falar que homens podem ser "do lar" e mulheres podem ser "arrimo de família", sem que isso signifique feminilização ou masculinização. Não há como fugir da discussão sobre esses elementos fundamentais e constitutivos das relações de gênero.

Mas há de se ir mais além. Em todos os ambientes – e na escola não é diferente – inclusive nas práticas cotidianas e banais, observam-se gestos, expressões orais, faciais/corporais, ocultamento de opinião – o silêncio – que são, claramente, "jogos" de exclusão.

São também excludentes os livros didáticos que, sofisticadamente, apresentam textos, gravuras, personagens da literatura, personagens históricos (os bandeirantes destruíram tudo por onde passavam quando das Entradas e Bandeiras, mas eram respeitados), histórias infantis nas quais o gênero feminino é preterido. Exemplo simples e à mão é o da "Branca de Neve", que, sendo filha do dono que foi viajar a negócios, é maltratada e perseguida por uma madrasta e não reclama disso, não questiona nem esboça qualquer reação de oposição, "aceitando" todas as ações da nova mulher de seu pai, e só é salva quando um cavaleiro-cavalheiro, em um lindo cavalo branco, a resgata e a leva para o castelo dele, onde os dois são felizes para sempre. Com a Cinderela não é diferente: também o pai fica viúvo, casa-se novamente e viaja, ficando a filha aos cuidados de uma madrasta que já tinha três filhas. Resultado: a filha do dono é feita empregada. Sofre, é humilhada, não reage. E o fim da história é praticamente o mesmo: a bela moça, cujo pé serve no sapatinho de cristal, é salva pelo príncipe com quem termina feliz para sempre. Percebem-se, nestes casos, os estereótipos de gênero.

Essas ideias de padrão masculino e feminino impregnam os lares, vazam pelas frestas e ganham as ruas; são nuances discriminatórias que, entre outras, desembocam na escola.

Meyer (2000) nos convoca a pensar sobre nosso fazer nas escolas, se ele não tem colaborado, em maior ou menor grau, com a produção e a manutenção de desigualdades nas relações de gênero.

Com estes questionamentos é que nos propomos realizar esta pesquisa, tendo como objetivo geral analisar as relações de gênero presentes no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011, em Campo Grande, MS.

Os objetivos específicos são: compreender em que momento histórico as relações de gênero começam a ser problematizadas no currículo escolar; identificar como na escola as questões de gênero são percebidas e discutidas pelos professores e professoras; caracterizar a escola por meio dos dados do INEP.

Essa pesquisa nasceu com a minha participação como professora de escola pública no projeto “Observatório de Educação – Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, do edital 049/2012/CAPES/INEP, sob a coordenação da Profa. Ruth Pavan. Essa participação fez-me aprofundar alguns estudos na área de currículo e, com eles, as questões de gênero. As inquietações que estes estudos provocaram, juntamente com minha experiência de muitos anos na educação, 20 deles em Mato Grosso do Sul, como diretora pedagógica, coordenadora pedagógica, coordenadora da área de Comunicação e Expressão e, principalmente, como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação – percurso em que me deparei com as mais variadas problemáticas em sala de aula envolvendo gênero e questões ligadas ao tema – levaram-me a propor analisar as relações de currículo e gênero entre os professores e professoras das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escola com alto IDEB, em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

A minha “entrada” para o mundo das pesquisas sobre gênero aconteceu de modo muito interessante. Fui convidada pela prof^a Ruth Pavan, coordenadora do Observatório de Educação da instituição UCDB, a participar das reuniões do GEPEC – Grupo de Pesquisa, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. A princípio fiquei empolgada. Depois constatei que, do jeito que minha lotação como professora estava, como também meu horário, isso não seria possível. Então, lancei-me à luta e às negociações. E, em curto prazo havia mudado de escola, horário, turno, feito acomodações na escola particular na qual era coordenadora e estava pronta. E muito feliz.

Desenvolvi durante um ano letivo, com os alunos e as alunas do Ensino Fundamental de uma escola estadual de periferia, um trabalho intitulado “Relações de gênero: um projeto inovador nas aulas de língua portuguesa em uma escola estadual de Campo Grande, MS”, projeto este que visou desconstruir com os alunos e alunas alguns preconceitos de gênero.

Inquietava-me, há muito, o tratamento dado pelos meninos às meninas e a contrapartida das meninas aos meninos. Desrespeito, xingamentos, palavras de baixo calão, animosidades, como já disse. Em todos os “cantos” da escola e fora dela: na calçada em frente à escola, no pátio, nos corredores, nas salas de aula, nas filas para o lanche, em ônibus, quando a escola participava de algum evento.

Quando o projeto iniciou alguns alunos perguntaram se estava ali para dar aula ou ficar discutindo coisas que não interessavam. Expliquei que nos textos e atividades de interpretação e gramática que desenvolvêssemos, também falaríamos sobre questões importantes sobre gênero. E dei a eles a tarefa de pesquisar e trazer, impressas, músicas que menosprezavam a figura feminina. Adoraram participar. Em outros dias trouxeram figuras variadas que apresentavam discriminação de gênero e depois, ainda, trouxeram pequenos vídeos e trechos de novela que apresentavam discriminações.

Vale dizer que em muitos momentos os ânimos exaltaram-se, mas foi construtivo. Estudaram a Lei Maria da Penha e porque foi elaborada, e a questão da igualdade de direitos. Apreendi muito com eles, ouvindo suas ideias e questionamentos. Quanto a eles, aprenderam com as pesquisas feitas, com as rodas de discussões que fazíamos. Também melhoraram no “saber ouvir”. Um grande avanço. Todavia ainda perduravam algumas inquietações. Seria assim em todas as escolas? E essas questões influenciariam no aprendizado?

Mister é dizer, entretanto, que inquietações acompanham-me “desde sempre”. Filha de um pastor protestante de confissão tradicional e ortodoxa – Rev. Fred –, cedo deparei-me com entraves nas questões de gênero. Como combinar a postura do apóstolo São Paulo, por exemplo, que opinava que as mulheres deveriam manter-se em silêncio, aprender em silêncio e estar sujeitas aos maridos, com a de Jesus Cristo que, numa tarde ensolarada, conversou com uma mulher e pediu-lhe água para beber – o que não era lícito –, em um contexto histórico de segregação, pois a mulher desta história era samaritana (e os judeus não conversavam com os samaritanos)? E não só isso: essa mulher samaritana já tivera cinco maridos e o companheiro atual não era marido dela, condição essa que fazia dela uma adúltera. Que pensar da postura do Mestre? Totalmente inovadora, libertária, promovedora de quebra de tabus ou paradigmas, se melhor aprovar ao locutário.

Também aprendi com minha mãe a não me conformar com situações que podem e devem ser mudadas. Ela estava sempre alerta, em defesa dos interesses das mulheres, dentro e fora do lar. Era opositora ferrenha das imposições dos líderes machistas na comunidade religiosa, e isso marcou a vida da filha e do filho, - somente dois filhos - em uma época em que as mulheres tinham dez ou mais filhos, diga-se. Dona Sílvia era professora primária, e sua postura era assaz curiosa. Como sempre ia para a escola com ela e logo percebi que, enquanto as outras professoras faziam filas de meninos e meninas e mantinham, no intervalo, meninos e meninas brincando separados, a professora Sílvia fazia filas mistas e incentivava as brincadeiras em conjunto, asseverando: “Se estas crianças não fizerem filas e brincarem juntas, nunca vão aprender a combinar!” Essas convivências desde a infância e a minha experiência com os/as adolescentes me impulsionaram a aprofundar meus estudos por meio da pesquisa. Como disse Manoel de Barros (2010), citado no início deste trabalho, nunca sabemos tudo. É de certa forma um privilégio, mesmo porque nunca deixaremos de pesquisar. E por isso aprendemos sempre, nas palavras de Paulo Freire, o que é outro privilégio.

A sala de aula, os corredores, a sala dos professores, a escola, enfim, dão-nos, sempre, cabedal de inspirações. Estas movem-nos a problematizar. Por que alunos e alunas, ao verem uma projeção de slides que apresentam pessoas de várias raças e etnias, riem, debocham e colocam apelidos nos colegas dizendo: “Fulano, olha lá você!!”, “Beltrano, a professora colocou você lá na tela! Olha lá!!”? Isso referindo-se aos negros e asiáticos, principalmente. E, é claro, os de descendência indígena não escapam. O mesmo acontece quando alunos e alunas, professores e professoras fazem cartazes e painéis. Alguns se dão o trabalho de puxar setas das figuras e nomear pessoas da escola e, é claro, são as morenas, negras, amarelas, gordas, magrelas, “dentuças”, os homoafetivos e quaisquer outros diferentes que recebem as afrontas. Essa é uma “ponta” para puxarmos e organizarmos uma discussão produtiva. O mesmo se dá nos corredores e na sala dos professores, em situações veladas ou explícitas: nas piadas, nos gracejos, nas pilhérias. Falta o respeito. Falta conhecer a lei do país. Falta educação para o convívio, para a vida. Mas sempre é tempo de aprender. É nessa esperança que o educador e a educadora persistem e nesse labor que vivem.

A formação dos sujeitos perpassa pela escola. É no ambiente escolar que os dilemas sociais podem ser discutidos. O currículo escolar, neste sentido, deve contemplar essa necessidade visando transgredir as fronteiras do supostamente apropriado, dada a desigualdade que pode gerar.

Para discutir teoricamente as questões levantadas nessa dissertação utilizamos autores e autoras que problematizem as relações de gênero na escola. Dentre eles destacamos

Louro (1999), Meyer (2003), Montserrat (1999), Costa (1997), Auad (2006), Souza (2006), Azerêdo (2007), Stearns (2007) e Candau (2002), dentre outros.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que, de acordo com Trivinos, “compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas” e tem como “objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo” (TRIVINOS, 1987, p. 120).

Na compreensão de Bell, “[...] investigadores que adotam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais” (BELL, 1997, p. 20). Neste sentido, essa metodologia se apresenta adequada em relação ao nosso objetivo da pesquisa, que é analisar as relações de gênero presentes no currículo escolar segundo professoras e professores entrevistados.

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), proporciona realidades relevantes baseadas no ambiente “natural”¹, no caso a escola, e o investigador é o principal agente da pesquisa.

Para a coleta dos dados optamos pela entrevista semiestruturada, tendo em vista que “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINOS, 1987, p. 146). Além disso, recorreremos aos dados do INEP, para caracterizar a escola. Estes dados estão à disposição para consulta; assim, “à medida que dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidade de obtê-los mediante investigação” (ibid.).

Elaboramos um roteiro com 15 perguntas, para facilitar o procedimento das entrevistas aos professores e professoras, conforme se vê no apêndice B. O roteiro teve função delimitativa, para que fossem focadas as questões de currículo, gênero e avaliação externa.

Os critérios de escolha dos professores e professoras foram os seguintes: a) que pertencessem a uma das quatro escolas com o mais alto IDEB no estado de Mato Grosso do Sul, em 2011; b) que fossem dois de cada uma das três áreas de conhecimento do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; c) que seriam professores homens e professoras mulheres.

Como já destacamos, essa pesquisa está imbricada com minha vivência de mais de 20 anos em escolas particulares e públicas no estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Concepções várias, de professores e alunos, atravessaram a minha vida na escola, tanto que não foi possível deixar que essas questões fossem colocadas em uma “caixa” e guardadas para discutir depois. A sala de aula, além de ser propícia para várias discussões, por ser incubadora

¹ Bogdan e Biklen (1984) utilizam a expressão “natural” para se referir ao ambiente em que os sujeitos estão inseridos na sua vida, sem produzir um ambiente artificial para a pesquisa.

de inquietações e indagações, é cenário para discussões a respeito de várias questões desde o início do ano, com o Dia Internacional da Mulher, passando pelos Dia das Mães, Dia das Avós, Dia das Crianças e tantos outros, até o findar do ano, época de reavaliações e novos planos para o novo ano. Nestas ocasiões que discutimos, como professora de Linguagens e Produção de Texto, problematizações a respeito de gênero e a implicação de problemas e questões afins no cotidiano de todos e todas. É neste momento que as vivências dos alunos e alunas ganham espaço. Todavia, é importante que conheçamos também as relações de gênero no currículo segundo os professores e as professoras: o que percebem, veem e pensam. E, também, que dialoguemos com teóricos cujos aportes nos sirvam de referência.

Interessa-nos como se dão as relações de gênero em uma escola de alto desempenho no IDEB. Lembramos que a intenção do governo, de acordo com Freitas (2013), é generalizar a ideia de que escolas que apresentam alto IDEB configuram qualidade na educação e padrão para a sociedade. O que também vamos investigar é se as relações de gênero interferem no processo de ensino e aprendizagem em uma escola de alto IDEB.

Nesse processo de pesquisa foi importante identificar os estudos que já foram feitos sobre essa temática. Nesse sentido, a revisão de literatura levou em conta, principalmente, dissertações que consideraram as relações de gênero presentes no currículo, segundo os discursos de professores e professoras evidenciados e percebidos no convívio cotidiano da escola. Também analisamos uma dissertação que investigou questões sobre avaliação em escolas de Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Estas mencionadas dissertações, constitutivas desta revisão de literatura, foram defendidas de 2009² até recentemente, em 2014. A apresentação delas se dá de acordo com a ordem cronológica, conforme poderemos ver no capítulo III.

Para darmos conta dos objetivos anunciados, organizamos a dissertação em três capítulos, assim dispostos:

O capítulo primeiro apresenta o currículo como articulador do espaço com o tempo, seus aspectos históricos e suas caracterizações, mostra a relação currículo x cultura, articula currículo e identidade, enfoca a questão de currículo e multiculturalismo e delinea as relações de gênero como construções históricas presentes nas escolas.

O segundo capítulo dedica-se a mostrar aspectos históricos ligados com as relações de gênero em diversas culturas. Ainda falamos, neste capítulo 2, a respeito das relações de gênero na escola.

² A escolha desse recorte temporal é porque o IDEB iniciou em 2007 e, considerando que uma dissertação leva em torno de dois anos até a defesa, supõe-se que a partir de 2009 essa temática já tenha sido objeto de investigação.

O terceiro capítulo se ocupa com a análise dos dados, e o faz com a apresentação, a princípio, das relações de gênero na escola e como as professoras entendem essas relações na escola. Problematiza as concepções das marcas de masculino e feminino desses professores e professoras e as implicações delas no processo de ensino e aprendizagem. Mostra ainda como se deu a conquista do IDEB na ótica dos professores e professoras.

E o quarto e último capítulo discorre sobre relações de gênero na escola, observando como se dá o processo educacional e a conquista do alto IDEB.

Nas considerações finais apresentamos a conclusão da pesquisa, apontando para novos caminhos.

CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO: QUESTÕES HISTÓRICAS, CULTURAIS E IDENTITÁRIAS

Mesmo que tu já tenhas feito uma longa caminhada, há sempre um longo caminho a fazer. (Santo Agostinho, pensador cristão, 354-430).

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2003, p. 150).

Temos feito, mesmo, um longo caminho. Mas há muito dele a percorrer. É verdade o que disse Santo Agostinho. E nessa trajetória fizemos e fazemo-nos, pois enquanto viajamos por esta estrada, o currículo nos acompanhou e nos acompanhará. É mesmo espaço, viagem, autobiografia, identidade, é relação de poder. Está ao nosso lado, ao redor. Envolve-nos.

Percorreremos uma senda histórica com suas caracterizações, desde Platão e Aristóteles, em busca dos caminhos do currículo. Nesse caminhar falaremos sobre currículo e cultura, currículo e identidade, currículo e multiculturalismo.

A revisão de literatura, que aparece no capítulo 2, também nos ajudou sobremaneira, visto que, por meio da tese e das dissertações consultadas, tivemos acesso a diferentes trabalhos científicos. Afora isso, conhecemos pesquisas variadas a respeito de assuntos afins que nortearam nosso fazer. E assim, esclarecidos estes pontos importantes, passamos a falar, como se vê a seguir, a respeito de currículo escolar, aspectos históricos pertinentes e suas caracterizações.

1.1 - Currículo escolar: aspectos históricos e suas caracterizações

Vivemos em um mundo acelerado. Nas palavras de Veiga-Neto, “num estado permanente de sensação de crise” (VEIGA-NETO, 2004, p. 159), dada a velocidade e a intensidade com que essas transformações acontecem. O nosso estado de cultura é mesmo a aceleração. É importante salientar, neste momento, que não dominamos, ao nascer, as ideias de tempo e espaço. Quisera nascêssemos com a capacidade natural de domínio de tempo e espaço! O que fazemos e pensamos a respeito de tempo e espaço é um contínuo aprendizado. Aprendemos isso desde que nascemos, e este aprendizado permeia toda a nossa vida.

Partimos do pressuposto de que currículo é muito mais que propostas escritas e que se constrói nas relações sociais e culturais. Entretanto no tempo e espaço escolar muitas vezes ocorre a naturalização do currículo, o que faz com que seja entendido como itens elencados de matérias, disciplinas, a serem estudadas, em um documento escolar – grades ou matrizes. Sobre este assunto posiciona-se muito bem Sacristán quando diz que “[...] o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos” (SACRISTÁN, 1998, p. 86).

Ajustar espaço e tempo no cotidiano das nossas vidas acontece quando entendemos distâncias, distribuição dos objetos nos espaços dos dias e horas – tempo. E isso tudo em complexas relações culturais que se dão em casa, nas ruas, na escola. É na escola que aprendemos e internalizamos muito do que entendemos ser o espaço e o relacionamos com tempo e tempos. Tanto espaço como tempo vão conosco nesta empreitada que chamamos VIDA.

Assim, o currículo na perspectiva do tempo histórico e espaço escolar é nossa discussão neste item. Compreendemos o currículo escolar, conforme Veiga-Neto, (2008), como

[...] um artefato escolar que, além de tratar do que e do como ensinar e aprender – isso é, além de tratar de conteúdos e de modos de ensinar e aprender –, funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo. Pode-se dizer, então, que o currículo é, também, uma máquina de espacialização e temporalização (VEIGA-NETO, 2008, p. 07).

Discorreremos, ainda que de forma breve, a respeito do currículo desde os tempos de Platão e Aristóteles, passando pela Europa, viajando no espaço e no tempo, migrando para as Américas, falando do surgimento do campo do currículo nos Estados Unidos – é sobretudo

pela presença marcante que a produção norte-americana teve/tem nos estudos curriculares brasileiros que nos deteremos neste aspecto da história curricular –, até a chegada à *Terra Brasilis*. Entendemos ser imperativo trazer esses elementos históricos para mostrar que o currículo é uma invenção e o seu significado muda de acordo com o contexto.

Os termos *curriculum* (singular) e *curricula* (plural) derivam do verbo latino *currere*. Este tem o sentido de “correr”, como se vê no Dicionário de Português Online *Michaelis*. Platão e Aristóteles utilizavam a palavra *curriculum* para denominar temas ensinados. Neste sentido, de forma figurada ela pode significar carreira, caminho, percurso, trajetória – *cursus* – variação semântica utilizada posteriormente nos centros universitários por falantes de línguas como o francês, o inglês e o português, além de outras tantas (PACHECO, 1996). Na Inglaterra, em 1824, surgiu a palavra *curriculum* (que poderia ser traduzida por *course*), que no século XX migrou para os Estados Unidos. Vale salientar, entretanto, que nesta época é que surge o *curriculum vitae*, com ideia de conjunto de dados profissionais ou intelectuais de um estudante ou candidato. Contudo, no Brasil, o vocábulo, em português, passou a ser usado na década de 1940 (HAMILTON, 1992).

Porém, conforme elaboração de Berticelli (1999), foi somente após a Segunda Guerra Mundial que a produção do sentido de currículo como conhecemos hoje ficou evidenciada. Nas palavras do autor:

Cremos ocorrer isto pelas razões arroladas que dizem respeito ao desenvolvimento da tecnologia, uma das características marcantes da modernidade inaugurada por Galileu, a qual passa por Descartes, amadurece com Newton e se expande definitivamente com a era industrial. A partir da era industrial se faz a produção de sentido atual do currículo, fenômeno que se estabelece definitivamente no pós-Segunda Guerra Mundial. (BERTICELLI, 1999, p. 163).

Estas articulações surgiram após a derrocada sofrida pela unidade filosófico-teológica que, diante da modernidade, deu lugar às ciências emergentes da técnica. Vislumbrava-se uma ciência nova – o saber educacional. Descortinava-se a ciência pedagógica. Díaz Barriga, citado por Terigi, denomina esta pedagogia nascente de “pedagogia da sociedade industrial” (TERIGI, 1996, p. 162).

Pontuemos que a Guerra Civil americana (1861-1865), também conhecida historicamente como Guerra de Secessão, que aconteceu entre o sul e o norte dos Estados Unidos, foi um marco na história do país. O norte defendia a extinção da escravidão e os cidadãos do sul não, visto que eram produtores agrícolas, ao passo que os do norte desenvolviam atividades industriais e defendiam a libertação dos escravos. No conflito entre o

pensamento liberalista do norte e o conservadorismo escravagista do sul, venceu o norte. Nesse momento do pós-guerra surgiu a livre economia americana, quando esta foi dominada pelos monopólios das indústrias. Em decorrência disso surgiram novos valores, como a meritocracia escolar como sinônimo de garantia de sucesso na vida profissional. Foi impossível manter o estilo de vida da comunidade rural, diante do franco desenvolvimento promovido pela industrialização e conseqüente urbanização, por causa do inchaço das cidades, provocado pelo êxodo rural.

Processos imigratórios sobremaneira importantes aconteceram nesta época. Imigrantes da Ásia e da Europa chegaram aos Estados Unidos em profusão, fugindo de perseguições, fome, peste (1820 a 1930). Levaram novos costumes e valores, inclusive religiosos. Fez-se necessário pensar em novas possibilidades de se chegar ao topo, além do esforço e ambição. Criou-se, então, nos Estados Unidos, um projeto nacional comum para consolidar e estruturar crenças e comportamentos denominados dignos.

Nas palavras de Silva (1999):

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 1999, p. 22).

Assim escrevem Moreira e Silva:

A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 16).

Entendeu-se que a escola era a instituição responsável e capaz de disseminar os valores, crenças e comportamentos dignos; ou seja, coube, então, à escola disseminar estes hábitos considerados adequados.

Mas foi no princípio do século XX que se iniciaram os estudos sobre currículo propriamente ditos. Tecnocráticos e escolanovistas criticaram o agora obsoleto currículo clássico, composto pelos estudos do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e do *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética) que não mais atendia à demanda de uma nova era na qual a exigência era, então, formar o trabalhador/o cidadão para ser produtivo na sociedade capitalista.

Dewey (1859 - 1952), representante do escolanovismo, não tinha como objetivo questionar a sociedade capitalista nem combater a desigualdade social. Sonhava com a implantação da democracia liberal. Atribuía ao aluno um papel ativo em um meio escolar/social vivo e preconizava uma escola que apresentasse situações tão reais como as de fora da escola. Bobbitt (1876 - 1956) representante de uma teoria tecnicista, por sua vez, em seu estudo sobre currículo, propôs que a escola “funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 1999, p. 23).

Diante do exposto, fica claro que os estudos iniciais, no século passado, tinham princípios conservadores e estavam voltados para os interesses da sociedade capitalista. Nenhuma dessas correntes se preocupava com questões sociais, nem com as diferentes culturas presentes na escola, no sentido de compreendê-las e legitimá-las. Melhor dizendo: o interesse maior era atender o capitalismo. Se o modelo tecnocrático “[...]destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico” (SILVA, 1999, p. 26), o escolanovista julgava como ultrapassado o currículo clássico “por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens” (ibid.).

Os princípios denominados progressivistas de Dewey chegaram ao Brasil em 1920. Os adeptos das suas ideias, no Brasil, foram, entre outros, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Nesse tempo, despontou nos Estados Unidos e ganhou o Brasil Tyler (1902–1994), com uma proposta racionalista que, na verdade, era a implementação das ideias de Bobbitt. Sobre este modelo escrevem Lopes e Macedo:

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas

experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e a avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Os marcos principais no desenvolvimento do campo do currículo, percebidos entre o início da década de 1920 e o final da década de 1950 foram a publicação do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education*, a conferência sobre teoria curricular feita em 1947 na Universidade de Chicago e a publicação do livro “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” de Ralph Tyler em 1949, e o lançamento do foguete Sputnik ao espaço, em 1957, pelos russos. Iniciou-se a chamada corrida espacial. Com a vantagem inicial obtida pelos russos nessa corrida, os americanos colocaram a culpa deste fracasso nos educadores, sobretudo nos progressivistas. Em concomitância com o programa espacial da NASA, criou-se um programa especial de educação que objetivava o desenvolvimento da estrutura das disciplinas escolares. Recursos especiais foram requeridos do governo federal para reformular currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais e outros, com estratégias, materiais e treinamento e capacitação de professores.

Todavia, um sentimento de crise abateu-se na sociedade, que percebeu que tais estratégias não contribuíram para proporcionar, efetivamente, reformas curriculares. Nos anos sessenta, o racismo, o desemprego, a violência urbana, o crime, a delinquência, as condições precárias de moradia dos trabalhadores e a participação dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã foram motivo de vergonha para o ideal americano de uma nação justa, humana e democrática. Isso tudo, conjuntamente, desencadeou uma série de questionamentos e protestos, geradores de uma contracultura que pregava liberdade sexual, naturalismo, gratificação imediata, uso de drogas, vida comunitária, libertação individual e paz (MOREIRA, 1989).

Com muita propriedade Moreira diz:

Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição. (MOREIRA, 1989, p. 15).

Moreira (1989) continua dizendo que, para conter os subversivos dos anos sessenta, no governo Nixon surgiu uma onda de conservadorismo cujo discurso pedagógico difundia ideias tradicionais que propunham uma escola eficaz, e ao mesmo tempo havia grupos que sugeriam o fim da escola, tendências neomarxistas, teorias críticas da Escola de Frankfurt, teorias de reprodução, a Nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia,

o interacionismo simbólico, a etnometodologia, que passaram, então, a servir de referencial para teóricos que discutiam questões curriculares.

Conforme Moreira e Silva (2009), um ponto marcante desse processo foi uma conferência acontecida em 1973 na Universidade de Rochester que criticou a tendência a considerar o currículo como instrumento apolítico, ateuórico e como uma ciência neutra. Duas grandes correntes, vinculadas às Universidades de Wisconsin e Columbia, tiveram como representantes mais conhecidos no Brasil Michael Apple e Henry Giroux. A terceira corrente, mais presente na Universidade de Ohio, tem como principal representante William Pinar, que fez um exaustivo e importante levantamento de teorias raciais nos Estados Unidos.

Na Inglaterra, neste mesmo período, estudavam-se novas propostas que definissem novos caminhos para a Sociologia da Educação. Dentre seus expoentes destaca-se Michael Young. Esses novos estudos foram denominados de Nova Sociologia da Educação (NSE), que foi, de fato, a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, que rendeu a publicação *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), clássico que publicou ideias de autores como Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland. Agora o currículo não se preocupava apenas com a organização do conhecimento escolar, deixou de ser ingênuo e não problematizador e passou a ser reconhecido como uma arena política, sobretudo uma área de contestação. Para esses teóricos desta Nova Sociologia da Educação interessava o que acontece no processo escolar, como o problema de o currículo contemplar alguns poucos em detrimento de muitos, excluídos no processo educacional.

No final da década de setenta, nas palavras de Lopes e Macedo (2011), essas novas tendências de análise do currículo apontadas nos parágrafos anteriores ora emergiam, ora perdiam força, visto que o currículo era entendido como instrumento de controle e/ou fiscalização e não mais como recurso pedagógico. A discussão sobre currículo tomou nova forma e a pesquisa quantitativa em educação deixou de ser o melhor caminho de produção de conhecimento. Surgiram novos tempos, tempos de discussão das teorias curriculares, enfatizando-se aspectos político curriculares educacionais.

Sobre essas políticas assegura Pavan:

Os aspectos positivos deste debate ocorrem com uma redução da predominância técnica e psicológica da educação e uma ascendência das áreas que contribuem para questionar as relações sociais, como história, sociologia e filosofia da educação. Tudo isso contribuiu para produzir uma perspectiva mais crítica por parte dos/as teóricos/as e professores/as. Entram em debate a educação e sua relação com a

ideologia, com as classes sociais, com a cultura e outros. Desta forma, começa o movimento que hoje conhecemos como teorias críticas do currículo e da educação. (PAVAN, 2007, p. 4).

Lopes e Macedo (2011) ainda afirmam que na década de 1990 as perspectivas curriculares multiculturais ganharam força, deixando, deste modo, mais complexos ainda os processos curriculares. A partir da preocupação com questões de classe, originariamente, ampliaram-se as problematizações sobre crença, etnia, raça e gênero. Assim, temos também a presença das teorias pós-críticas que veem a pedagogia crítica como insuficiente para debater questões ligadas ao currículo e às diferentes identidades raciais, de gênero, étnicas e religiosas, entre outras. Também o campo teórico pós-crítico, tal como o teórico crítico, vê o currículo como mais que uma lista de conteúdos, porém este último não enfatiza somente a questão de classe, mas também as representações e a produção de significados no âmbito da cultura. Essa cultura teima em manter-se eurocêntrica e representar, ainda hoje, o branco, o masculino, o heterossexual como identidades legítimas, produzindo a diferença como déficit ou patologia.

Nesse sentido, consideramos fundamental trazer a relação entre cultura e currículo, pelo fato de reconhecermos, juntamente com Candau (2002) e Moreira (1989), entre outros, que no ambiente escolar convivem diferentes culturas. Enxergar/reconhecer que a pluralidade cultural do mundo se manifesta em todos os espaços sociais, na escola e nas salas de aula, é imprescindível para a discussão de gênero.

1.2 – Currículo e cultura

Segundo Gimeno Sacristán (1998), o currículo não é um conceito abstrato, desconectado do sistema educativo, mas é uma construção cultural, uma maneira de organizar várias e possíveis práticas educativas. É uma práxis, um processo que se constrói, desenvolve-se e expressa a função cultural que uma instituição tem.

Entretanto, mesmo com todas as teorizações importantes que propõem a complexificação do currículo, ele ainda continua centrado em disciplinas tradicionais. Não tem levado em conta formas de cultura popular, as diferenças de raça, etnia, gênero, crença...

Nesse sentido, é fundamental desnaturalizar a concepção de currículo:

A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos

e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. É por isso que uma história do currículo deve ser parte integrante de uma Teoria Crítica do Currículo dedicada à construção de ordens curriculares alternativas. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 29-30).

O currículo, que pode ser entendido como o caminho da vida, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas, é processo, ambiente de conhecimento e espaço de contestação das relações sociais e humanas e de gestão, cooperação e participação. É, segundo Berticelli (1999), uma construção. E, segundo Moreira, o currículo pode ser olhado “[...] como instrumento privilegiado por meio do qual propostas e práticas multiculturalmente orientadas vêm sendo e podem ser implementadas no país, tanto no sistema formal de ensino como em projetos que correm em paralelo ao sistema oficial” (MOREIRA, 2001, p. 89).

Segundo Moreira e Candau (2008), p. 7): “Quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Como mostra Candau,

Multiculturalismo é outro termo importante e polissêmico . [...] Configura-se como termo amplo e polêmico, uma vez que pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Não há consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma “análise semântica” para tentar esclarecer o conflito conceitual entre prefixos como multi, pluri, inter e trans. É importante, portanto, ao tratarmos de multiculturalismo, conhecer as diferentes interpretações desta expressão, entendendo até que ponto se assemelham e em que medida se contrapõem. (CANDAU, 2002, p. 74).

Sem ter a pretensão de resolver a ambiguidade do termo multiculturalismo, salientamos que o entendemos na perspectiva crítica, isto é, como um campo capaz de “[...] promover processos de desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos” (CANDAU, 2012, p. 246).

Silva (2003), ao pontuar que o currículo reflete as relações das culturas dos sujeitos envolvidos, escreve que “tanto a educação como a cultura [...] estão envolvidas em um processo de transformação e de subjetividade” (SILVA, 2003, p. 139).

As teorizações a respeito de currículo se esforçam para dar conta de questionamentos sobre a sociedade e os conteúdos que são ensinados aos estudantes, bem como sobre o ser humano que se deseja para um determinado tipo de sociedade. A preocupação dos

teóricos tradicionais foi organizar o currículo diligentemente, entretanto, consideraram-no neutro, científico e desinteressado, sem levar em conta o caráter político das práticas curriculares que garantem vantagens aos estudantes beneficiados socialmente em detrimento dos menos favorecidos socialmente, mantendo, assim, as desigualdades econômicas e processos de discriminação em relação às diferenças culturais, religiosas, de gênero, entre outras. O currículo escolar é político porque por meio dele é que se tomam decisões. Por isso, é mister levar em conta o currículo como “um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural” (COSTA, 1999, p. 38).

As identidades e diferenças são produções culturais. Ou seja, a identidade dos sujeitos é forjada no interior da cultura. Os significados são produzidos por representações que acontecem dentro dos sistemas culturais. Se não partilharmos histórias, se não há algo que aproxime os sujeitos para que se construa identidade social ou cultural, podemos abandonar as lutas identitárias.

Tensões têm surgido quando há intensificação das trocas culturais porque os marcadores de identidade como nação (território) e gênero (corpo) são propagados e fluidos no mundo globalizado contemporâneo. Para Hall (2006) estamos mesmo diante de uma revolução cultural. O argumento do pesquisador é que as práticas sociais têm dimensões culturais. O que também não passa despercebido é que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a diferença e a pluralidade. Ainda se prega o valor da “verdadeira cultura” – como se houvesse uma – em detrimento das manifestações populares, por exemplo.

Candau (2002) assim diz sobre cultura:

Cultura pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. (CANDAUI, 2002, p. 72).

Nesse campo cultural e heterogêneo, identidades surgem, reforçam-se ou são subjugadas:

As identidades surgem em momentos históricos particulares. Algumas entram em crise, colapsam, outras surgem ou ressurgem renegociadas. Este eterno movimento das identidades não impede, no entanto, que uma identidade preferencial forte possa aflorar e sobrepujar todas as demais. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 218).

Colocam muito bem Moreira e Silva (1994, p.27) a ideia de que “[...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” p. 27), ou seja, é neste território que as identidades e diferenças, incluindo as de gênero, são (re)produzidas.

Portanto, o currículo escolar está ligado a questões culturais, a fenômenos sociais e ao que a escola faz ou deixa de fazer com os sujeitos que a frequentam. Neste sentido, entendemos que é importante discutir como o currículo produz identidades.

1.3 – Currículo e identidade

A temática da identidade é por demais complexa, porque implica tanto o domínio social quanto o individual e remete à cultura, pelo fato de que a identidade se constrói no interior da cultura.

Conforme já dissemos, com base em Lopes e Macedo (2011), as políticas de identidade na área do currículo, nos Estados Unidos, ligam-se a raça, gênero, imigração latina e sexualidade. Na Europa, a questão cigana ganha relevância concomitantemente com a já existente preocupação com a imigração de povos advindos das colônias e, hoje, dos países do Leste. No caso do Brasil, a questão da identidade se apresenta no currículo como resultado das lutas étnico-raciais e de outros grupos como os sem-terra, e, no contexto atual, também se destacam identidades de gênero.

Tensões relacionadas a nação (território) e gênero (corpo) se irradiam e preenchem espaços na sociedade. Porém, não se pode negar que sempre existiram. Não são um fenômeno novo. E estão presentes no currículo escolar há muito tempo, mas, via de regra, têm sido silenciadas em nome da homogeneização.

Em momentos de crise, como é o caso do momento histórico em que vivemos, as identidades brotam, morrem e ressuscitam de maneiras negociadas. Hall (2006) afirma que o assunto é antigo, porém é na modernidade que ganha força e novas formas emergem. É na modernidade que o teocentrismo perde força e o antropocentrismo ganha espaço, trazendo no seu bojo o entendimento de que o homem é um indivíduo único, centrado, consciente e racional, provido de essência: a identidade. Sobre isso muito bem colocam Lopes e Macedo:

Diz-se que essa concepção de identidade iluminista é essencialista, ou seja, está baseada em uma essência: ainda que o sujeito possa se desenvolver, é imutável naquilo que lhe é mais próprio. Ao longo da história do pensamento humano, a procura por melhor definir tal essência é incessante. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 218-219).

Os movimentos identitários mostram que esta essência não existe: negros, indígenas, feministas, homossexuais denunciam a exclusão de suas identidades. Os dois primeiros vivenciaram histórias de escravidão e exploração. Já grupos de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros) justificam sua luta pelo direito à diferença.

Alguns marcadores são símbolos poderosos: o tom da pele, o córtex, o pênis, a propriedade de meios de produção. Identidades e significados são produzidos no âmago da cultura (identidade e cultura estão intrinsecamente ligados), pois as representações é que produzem os significados no interior das culturas. Estes significados, nas palavras de Lopes e Macedo, “[...] dão sentidos às experiências dos sujeitos [...] somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 225).

Além disso, há os mecanismos de regulação da cultura. Eles definem até o que pode ser significado ou têm forma mais sutil classificando e definindo a identidade. Porém, há sentidos que escapam a esses mecanismos, sentidos diferentes.

Na contemporaneidade parece haver um descentramento das identidades. Algumas teorias têm sido colocadas como de suma importância, como os estudos que apontam a cultura como central. Conforme vemos nas palavras de Lopes e Macedo, “[...] o sujeito vive incessantes processos de identificação que nunca são concluídos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 470). Os sujeitos estão no interior dos sistemas de significação, e não é possível fixar os sentidos. Ser negro, mulher, sujeito racional, trabalhador só tem sentido dentro de um sistema de significação.

No entanto, há de se lembrar que uma política de currículo mais plural ainda está para ser construída. Falando de estruturas binárias, Lopes e Macedo propõem que “a identidade negra (feminina, homossexual) é produto da mesma fixação em que se constitui a identidade branca (masculina, heterossexual)” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). E mais:

Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação. Um currículo marcado pela diferença é um currículo concebido como cultura [...] Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é capaz de produzir identidades [...] o afastamento da cultura como coisa em prol de seu entendimento com prática de enunciação facilita a desconstrução desses discursos que visam a controlar a diferença. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227).

No processo educacional, o currículo pode ser um elemento transformador e/ou mantenedor de discriminações, opressões, privilégios, narrativas de determinados grupos, silenciamento de outros. Nas palavras de Sacristán, “a escolaridade é um percurso para os alunos, e o currículo é o seu recheio” (SACRISTÁN, 1995, p. 125). Isto se afasta da perspectiva tradicional de currículo que o considera apenas um conjunto de conteúdos ou uma área técnica. Nesse sentido, compreendemos que não basta discutir o currículo somente como um conjunto de conteúdos, pois ele compreende fragmentos da cultura que veicula na sociedade como na própria cultura escolar. Portanto, concordamos com Silva: “Não é o currículo um elemento neutro e está vinculado a relações de poder, transmite visões intencionais, influencia na construção de identidades individuais e sociais específicas” (SILVA, 1999, p. 13).

Finalizamos este item relembando com Silva o que currículo é:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, p. 150).

Seguindo esta linha de raciocínio, os movimentos identitários são peças importantes para denunciar as tentativas de fixar as identidades únicas. São exemplos de luta contra isso os movimentos negros que lutam pela igualdade de direitos e oportunidades - o que lhes foi cerceado por séculos. Igualmente indígenas que pleiteiam reaver terras onde possam viver, plantar, enterrar os mortos e viver dignamente, o que lhes é negado em favor do latifundiário. Feministas que lutam pela igualdade de direitos em relação aos homens, cuja luta não é sobrepujar aos homens mas, tão somente, pleitear direitos iguais – iguais no trato, no salário, no respeito. Homossexuais que explicitam o caráter excludente das identidades únicas.

Esses movimentos se situam no contexto do multiculturalismo. Ele envolve um claro posicionamento em prol da luta contra a discriminação e opressão a que grupos, historicamente, têm sido submetidos a outros mais poderosos e privilegiados. Em suma, além de pesquisas e estudos, há de se ter, também, ações comprometidas politicamente.

É sobre isso que escreveremos a seguir.

1.4 – Currículo e multiculturalismo

Conforme se constrói a história da humanidade, as culturas são postas em contato umas com as outras e, assim, para que não se destruam, aprendam a conviver. Este processo

acontece desde que a Terra é habitada pela raça humana e se vive em grupos familiares, tribos, cidades, países e na aldeia global, nas sociedades contemporâneas. Com a globalização, o encontro de culturas acontece de forma mais intensa.

É evidente que esse é um grande desafio. Discutir essa realidade multicultural é, no mínimo, necessário, pois é preciso que reconheçamos e respeitemos as diferenças dos/entre os sujeitos.

Na escola, espaço legítimo de socialização, pouco se discute sobre a questão da diversidade cultural, racial, social e de gênero. Deveria ser o contrário, visto que é nesse convívio multicultural que nascem oportunidades de diálogo e delineiam-se caminhos nos quais podem fluir a pluralidade e, em consequência, o respeito a ela.

Quando Silva afirma que “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 2011, p. 156), isso quer dizer que há um movimento percebido no currículo e que movimentos produzem mudanças, as quais desencadeiam novos efeitos que promovem uma nova construção nos alunos e alunas, operando-se, assim, mudanças significativas pela convivência dos diferentes e vários grupos sociais. Os atravessamentos que podem ocorrer na convivência são raça, religiosidade, nacionalidade, cultura e gênero, além de outros.

Candau (2008), com base em Peter McLaren (1997), aponta que o multiculturalismo apresenta diversas abordagens. A primeira abordagem apontada por este autor e retomada por Candau (2008) é o multiculturalismo conservador. Essa abordagem defende a ideia da construção e/ou legitimação de uma única cultura, isto é, da cultura hegemônica. Ela desconsidera, subalterniza e inferioriza todas as formas de manifestações culturais que não são hegemônicas. A segunda abordagem, denominada de humanista liberal, defende que há uma igualdade entre as culturas, mas não se preocupa com a desigualdade social nem com a transformação social. A terceira abordagem, nomeada de multiculturalismo liberal de esquerda, defende a ideia de que cada cultura deve ter espaços específicos. Esta abordagem tende a essencializar a cultura, além de criar “guetos”, desconsiderando o processo histórico que produziu as diferentes culturas. A quarta abordagem, denominada crítica, é a que nós seguimos em nossa dissertação. Ela defende a necessidade de compreender as diferenças como fruto de processos históricos, que devem ser constantemente problematizados. Reconhece a legitimidade da heterogeneidade de culturas, questionando a imposição, a uniformização e a padronização cultural, incluindo o questionamento da imposição da forma hegemônica de relações de gênero pautada na heterossexualidade.

A perspectiva defendida nesta pesquisa, como já destacamos anteriormente, é a perspectiva crítica:

[...] o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que sob a aparente diferença há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder [...] a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo linguístico e discursivo) e uma mais materialista (para a qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural). (MOREIRA, 2001, p. 39).

Também para ressaltarmos o que estamos dizendo, citamos Candau e Moreira:

Um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22).

E mais, comentam Candau e Moreira: “[...] é importante reconhecermos nossas identidades culturais” (CANDAU e MOREIRA, 2008, p. 22). É importante conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural pois nela convivem os representantes de várias tradições, religiões, muitos falares e gostos musicais.

Assim, propor um multiculturalismo aberto e interativo é nada mais que incentivar pessoas a conviverem em um espaço de tempo aqui e agora, com suas diferenças de identidade, promovendo políticas de igualdade, sob a premissa de que todos somos iguais, temos os mesmos direitos perante a lei, merecemos ser bem tratados independentemente de sermos homens ou mulheres, ou diferentes no pensar, querer, entender, gostar, crer.

Oposto a esta proposta de um multiculturalismo aberto e interativo acontece o choque cultural, que é uma reação física ou emocional que uma pessoa tem defronte a outras culturas. Neste caso, há uma incapacidade em aceitar o diferente ou lidar com o novo. Perde-se, assim, a oportunidade de convivência plural e enriquecedora. Enriquecedora no sentido de promover uma convivência pacífica, porém de luta; uma convivência respeitosa, entretanto capaz de lutar contra opressões.

É nesse sentido que Moreira descreve a escola como um espaço

[...] capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas: capaz, então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos

com a luta contra toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados. (MOREIRA, 2001, p. 39).

Nas palavras de Pavan,

Compreender o currículo como todas as experiências organizadas pela escola significa considerar toda a gama de acontecimentos que temos dentro da escola, tais como: o tratamento que é dispensado ao aluno e à aluna, que tipo de exigências são feitas em relação ao seu comportamento, as suas aprendizagens, avaliação, o que é considerado conhecimento válido, o que é cultura, bem como os valores que são trabalhados explícita e/ou implicitamente no espaço escolar. Além disso, que tipo de identidades são legitimadas, incluídas, valorizadas. (PAVAN, 2010, p. 127).

Em conformidade com os autores citados, fica claro que são importantes o caráter histórico da educação (variável) e também o caráter social do conhecimento escolar (construído), a avaliação das relações entre currículo e poder, currículo e cultura, currículo e ideologia, dentre outros tantos. Silva nos ensina que a pergunta a ser feita é “quais conhecimentos são considerados válidos?” em vez de “quais conhecimentos são válidos?” (SILVA, 2007 p. 148).

Não nos esqueçamos de que não só o currículo é construído, mas ele nos constrói, como já citamos anteriormente. Nesse sentido ainda apontamos com Costa (1999) que o currículo privilegia algumas identidades (de raça, etnia, gênero, dentre outras) que acabam impondo seus significados às demais, inferiorizando-as.

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significados aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados. (COSTA, 1999, p. 42-43).

É no meio desse embate que trafegamos, sabedores de que é possível haver um mundo melhor, menos desigual e mais plural e inclusivo, para todos e todas: homens e mulheres. É possível criar um currículo no qual as relações de gênero sejam plurais, sem a imposição de uma identidade de gênero como normal, como argumentaremos no próximo item.

CAPÍTULO 2 - AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A efetiva garantia de igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais, em todos os campos, não é possível sem atenção às diferenças. (Carvalho, 2009, p.14).

Gênero é uma categoria que trata da relação social entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens.

Francesas e americanas debateram o tema e discutiram exaustivamente a respeito dos papéis femininos e masculinos. No Brasil, as feministas apropriaram-se da discussão de gênero somente no final da década de 1980. Com o decorrer do tempo, nota-se que as identidades são mutáveis e transformáveis, não são fixas, além de serem diversas e plurais. Deste modo entende-se gênero como relacional, ou seja, pertencente às relações sociais entre os sujeitos e um modo de significar as relações de poder.

Já na década de 1990 houve um crescimento do feminismo no Brasil, e percebe-se a participação de mulheres de todas as gerações e camadas sociais do Brasil rural e do Brasil urbano.

A Marcha Mundial das Mulheres nasceu no ano de 2000 como uma grande mobilização que reuniu mulheres do mundo todo em uma campanha contra a pobreza e a violência. As ações começaram em 8 de março, Dia Internacional da Mulher, e terminaram em 17 de outubro, organizadas a partir do chamado “2000 razões para marchar contra a pobreza e a violência sexista”. A inspiração para organização desta marcha veio da ação de 850 mulheres que, em junho de 1995, marcharam 200 quilômetros pelo interior do Quebec, no Canadá, para sensibilizar autoridades e opinião pública em relação aos índices alarmantes de pobreza no país. A Marcha desencadeou uma campanha mundial entre 8 de março e 17 de outubro de 2000. Seis mil grupos de 159 países e territórios aderiram ao grupo e uma carta com cerca de 5 milhões de assinaturas em apoio às suas reivindicações foi entregue à ONU ao final da campanha. Dentre

as reivindicações da marcha estão a produção e a distribuição de alimentos para as populações, a promoção da divisão das responsabilidades familiares, a revisão de todos os atos, leis, regulamentos e posições adotados pelos governos em face de indicadores como o Índice de Pobreza Humana (IPH), a tomada de medidas necessárias para erradicar os valores patriarcais, e outros. A versão brasileira da carta mundial das mulheres, enviada à ONU, exige “terra, trabalho, direitos sociais, auto-determinação das mulheres e soberania do país”.

Em Campo Grande há várias discussões sendo feitas nas universidades, e há grupos de estudo sobre relações de gênero. Na rede estadual e municipal o assunto tem sido debatido. No entanto, tramita na câmara dos vereadores um documento que pretende proibir nas escolas municipais de falar sobre gênero, com a alegação de que isto é responsabilidade da família e que se deve respeitar também conceitos religiosos. E não é um movimento da bancada evangélica, somente. Católicos também engrossam o movimento.

2.1 – Aspectos históricos

Historicamente a dominação masculina reservou às mulheres um espaço de confinamento nos âmbitos domésticos, deu-lhes a tarefa de ocupar-se com a reprodução e o cuidado da prole e impôs-lhe o silêncio. Essa postura produziu a identidade feminina.

Para Colling,

[...] as representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada, a ‘rainha do lar’, digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada. [...] Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder; à mulher, o privado e seu coração, o santuário do lar. Fora do lar, as mulheres são perigosas para a ordem pública. [...] Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens, são uma maneira clara de demarcar a sua identidade. Como se a mistura de papéis sociais lhes retirasse o solo seguro. (COLLING, 2014, p. 24).

Nas palavras de Louro (2003), o feminismo amplia seu debate quando as discussões percebem que homens e mulheres não se constituem apenas em gênero, mas em classe, etnia, sexualidade, nacionalidade, religiosidade e são, de certa forma, constituídos de várias identidades. Complementamos com Costa: “[...] conseqüentemente, a concepção de uma condição masculina dominante e de uma condição feminina dominada só pode ser compreendida como uma simplificação” (COSTA, 2003, p. 86).

O silêncio no qual as mulheres mergulharam ou foram mergulhadas ao longo da história da humanidade as levou à invisibilidade e exclusão, o que contribuiu com a construção das desigualdades de gênero. Exemplo disso é um episódio na história do povo judeu, depois da saída do Egito. O texto sagrado relata que se promoveu um censo demográfico e nele só foram contados os homens, ficando “invisíveis” mulheres e crianças. Vejamos a narrativa bíblica na tradução de Almeida (1993):

[...] falou o SENHOR a Moisés, no deserto do Sinai, na tenda da congregação, dizendo: levantai o censo de toda a congregação dos filhos de Israel, segundo as suas famílias, segundo a casa dos seus pais, contando todos os homens [grifo meu], nominalmente, cabeça por cabeça. Da idade de vinte e cinco anos para cima, todos os capazes de sair à guerra em Israel, a esses contareis [...]. (Números 1: 1b a 3a) (ALMEIDA, 1993, p. 202).

Os homens, não no sentido abrangente da palavra, mas no masculino, escreveram a história, e nela aparece a história dos seres masculinos, suas ações, guerras, feitos heroicos. Para que as mulheres aparecessem na história, haveria de ser à sombra do homem, pois a representação das mulheres está ligada com relações de poder que foram estabelecidas ao longo do tempo, definindo funções: homem provedor, mulher mãe, rainha do lar, esposa dedicada, santificada, exímia nas tarefas, contrapondo-se à primeira mulher da narrativa judaico-cristã, Eva, responsável pela desgraça da humanidade, pela queda e subsequente expulsão da “humanidade” do Éden, o Paraíso.

Segundo Louro, a “distinção na linguagem fazia parte da luta para demonstrar que muitos dos atributos tidos como ‘naturais’ nas mulheres ou nos homens são, na verdade, características socialmente construídas”. É perceptível nessa afirmação que “os processos de construção do masculino e feminino passam por uma construção ou formação histórica, linguística e social” (LOURO, 1996, p. 9).

De acordo com Scott, a história foi determinante para a “produção de diferença sexual”. Dentre as afirmações dela, destacamos a que é, possivelmente, a mais citada, que diz: “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 15).

Ainda segundo Scott:

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui

as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1995, p. 15).

É importante que façamos um retrospecto a respeito de como vivia a sociedade humana para mostrar que as identidades de gênero não são naturais, mas historicamente construídas. Ainda que a civilização de forma organizada tenha surgido próximo do quarto milênio a. C. , segundo Stearns (2007), os povos antigos viveram de forma separada. Exemplo disso é a civilização mesopotâmica. Os mesopotâmios surgiram em 3500 a. C. e eram muito diferentes dos egípcios, que emergiram pouco tempo depois.

Essas sociedades eram predominantemente agrícolas, e o modo de vida nesse sistema era o patriarcado, isto é, pais, maridos, irmãos – os homens – dominavam sobre as mulheres. Os homens assumiam a maior parte das funções agrícolas, e a vida das mulheres passou a ser ligada com a gravidez, a amamentação e os cuidados com as crianças. Nessa sociedade patriarcal os homens eram considerados criaturas superiores. Eles possuíam direitos legais que as mulheres não tinham, ainda que elas fossem protegidas pela lei em caso de abusos, o que, na realidade não garantia muita coisa, visto que aos homens era dado o governo, o domínio sobre tudo e todos, e isso incluía também o corpo, o desejo e as aspirações femininas.

Segundo o historiador em questão,

Muitas sociedades agrícolas impediram as mulheres de possuírem propriedade de forma independente. Muitas permitiram que os homens tivessem várias mulheres (se pudessem sustentá-las). A maior parte punia as ofensas sexuais das mulheres – por exemplo, o adultério – muito mais severamente do que as dos homens. De fato, alguns historiadores argumentaram que uma justificativa-chave para a existência do patriarcado era garantir, com o máximo de certeza possível, que os filhos de uma mulher fossem do marido. Dada a importância da propriedade em sociedades agrícolas (em contraste com as de caça e coleta), os homens sentiam necessidade de controlar a herança de gerações futuras, e isso começou regulando a sexualidade das esposas. Outros indícios eram igualmente importantes. Havia preferência por filhos em vez de filhas. Muitas famílias adotaram o infanticídio para ajudar a controlar a taxa de natalidade, eliminando as meninas com mais frequência. (STEARNS, 2007, p. 32-33).

Na narrativa do autor supracitado aparece a ideia de que, com o tempo, a situação de desigualdade da mulher em relação ao homem só aumentou, e mais ainda com a lei judaica, que surgiu pouco tempo depois do Código de Hamurabi (Babilônia) porque era “mais severa no tratamento da sexualidade das mulheres ou de seu papel público”. O surgimento do uso do véu em público, por exemplo, era sinal de seu pertencimento a pais e maridos. Na China, durante o período clássico, na dinastia Tang (618-907), era costume quebrar os ossos dos pés das meninas para que não fossem longe, e mais: o jeito *diferente* (grifo meu) de andar – por causa dos mal sarados tarso e metatarsos – imprimia, nos olhos masculinos, um quê de gracioso; esse costume vigorou até o início do século XX.

Retornando à Mesopotâmia, de acordo ainda com Stearns (2007), nela reinava a inferiorização das mulheres, apesar de Semíramis e das sacerdotisas e prostitutas cultuais, pois a maioria das mulheres era, mesmo, da lida diária. Alguns historiadores, segundo as autoras, até consideram a história de Semíramis como uma lenda. A situação era diferente na Assíria, onde as mulheres podiam desenvolver atividades de comércio com mercadores de longe, Capadócia, por exemplo, e cuidavam de tarefas importantes como a provisão de cerveja e a produção de farinha, tarefa essa difícil, dadas as condições de sua execução por causa do peso da mó.

Diferentemente de outras civilizações, a egípcia apresentou rainhas poderosas, como Nefertiti, esposa do faraó Aquenaton, e Cleópatra; ambas eram rainhas lutadoras. E, no caso de Cleópatra, ressalte-se que ela era uma rainha que lutava pela modificação dos controles do Império Romano. Entre os egípcios, havia a orientação, para os homens, de que, se fossem homens de boa reputação, também deveriam procurar uma esposa que o fosse, de boa família e que a amassem, alimentassem e vestissem, mas não deixassem que ela dominasse. Entretanto, a despeito disso, na vida prática o sistema era de que as mulheres chegavam a cargos de poder, sem falar das representações artísticas nas cerâmicas que apresentam várias mulheres poderosas e as inseriram, para sempre, na história. É bom que se fale também dos honrosos enterros e da disseminada ideia entre eles de que tanto homens como mulheres poderiam ser, após a morte, parte do corpo da deusa celeste, Nut.

Retomando Stearns (2007), vemos que Confúcio, na China, instituiu o patriarcado para que houvesse hierarquia e ordem, com o argumento de que o homem havia sido feito para governar, como o imperador. Já às mulheres, a orientação era de que deveriam ser subservientes e boas donas de casa. Ban Zhao, uma mulher chinesa influente, escreveu um manual clássico do patriarcado que mais tempo esteve em vigor e foi seguido pelas mulheres até o século XIX. O conselho dela às mulheres era: “Humildade significa prestar obediência e agir com respeito,

colocando os outros em primeiro lugar [...] suportando insultos e aguentando maus-tratos [...] Prosseguir nos sacrifícios significa servir ao seu amo e senhor com maneiras adequadas” (STEARNS, 2007, p. 37).

Na Índia, ainda no período clássico, as mulheres eram consideradas inferiores, os casamentos arranjados e alguns pensadores indianos achavam que a mulher deveria reencarnar-se como homem para se desenvolver espiritualmente, ainda que valorizassem a elegância e a inteligência das mulheres. Contudo, para Buda (563 a 483 a.C.), a mulher era o mal pela sua capacidade de seduzir os homens. Entretanto, na medida em que o budismo ganhava espaço na China, a situação da mulher melhorou, pelo simples fato de as mulheres poderem desenvolver atividades religiosas nos templos e reunir-se nas casas umas das outras para estudar sutras. Aos homens isso pareceu muito bom, pois, de acordo com afirmação deles, as mulheres ficavam mais calmas e dóceis, além de conformadas. Outro fato interessante é que, nesta época, mulheres deixavam de casar e entravam para os mosteiros. Lá, eram respeitadas e consultadas sobre decisões políticas, inclusive. Entretanto, isso durou até o século XIX, quando a dinastia Tang retornou e voltou-se contra o Budismo, os mosteiros e os líderes religiosos. Após esses fatos o confucionismo voltou a dominar a China, e assim as condições de vida para as mulheres chinesas pioraram.

Ainda caminhando pela história, com Stearns (2007), verifica-se que no patriarcado grego se pregavam a inferioridade das mulheres e o incentivo às tarefas e obrigações domésticas. Elas eram consideradas incompetentes perante a lei passando, da guarda do pai para a guarda do marido, nada diferente de outras culturas já citadas e comentadas anteriormente. Vale destacar que a palavra grega para casamento significava *empréstimo* (grifo meu).

Segundo o autor já citado, na sociedade romana clássica aparecem mulheres sob leis duras e o marido é o seu juiz, autorizado a puni-las, condená-las e até matá-las, conforme a falta cometida, por exemplo, o adultério.

Com a expansão do islamismo a partir de 610, em bem-sucedidas campanhas militares árabes no Oriente Médio, África e Ásia, o mundo conquistado conheceu, nas palavras do mesmo autor, ideias complexas, para não dizer contraditórias, sobre os papéis das mulheres e dos homens. Retomaram-se práticas antigas, entre elas o uso do véu. Maomé acreditava, comentam os historiadores, que havia melhorado a condição feminina, protegendo as mulheres. Atacou formas de desigualdade, entre elas o infanticídio feminino, mas na prática e com o passar dos anos, o islamismo misturou-se com outras versões do patriarcado, e isso endureceu as relações de gênero. O Corão e outras escrituras do islamismo ensinavam que a mulher tem

alma e pode ir para o céu. Ela também poderia possuir propriedades e podia divorciar-se. Todavia, concedia aos homens autoridade sobre as mulheres, e a *Hadith*, coletânea de textos muçulmanos antigos, afirma que a primeira condição para poder julgar é ser homem. Essa mesma coletânea traz a afirmação de que o inferno era habitado prioritariamente por mulheres.

Mas os fatos são muitos. Com as invasões árabes e a influência do islamismo na Índia, o afeto comum dos homens para com as mulheres – próprio do hinduísmo – não ficou mais garantido. Era difícil equilibrar afetividade com casamentos arranjados, dotes aos maridos, imolação em piras públicas das viúvas junto com os maridos quando morriam (prática combatida pelos imperadores mughals sem muito sucesso) e a obrigatoriedade do uso do véu. Sem falar no sistema do *purdah*, que consistia em colocar as mulheres em reclusão, atrás de biombo e cortinas, em ambientes separados da convivência com os homens.

A influência islâmica na África foi diferenciada. Em alguns lugares, as mulheres não aceitaram o código do Oriente Médio sobre vestuário, por exemplo. No caso de herança, nem sempre prevalecia o que orientava o islamismo, somente de 50%. Na África, vigorava o direito igual de herança entre homens e mulheres. Porém, após 1600, eram raros os casos de papéis importantes de mulheres na vida pública, o que não acontecia anteriormente, época em que a autoridade governamental poderia ser herdada por linhagem e consanguinidade feminina. No entanto, é bom que se diga, respaldados nas ideias do pesquisador citado anteriormente, que o costume da circuncisão feminina – melhor dizendo, mutilação – existe antes da chegada do islamismo ao continente africano, para garantir a fidelidade conjugal. O islamismo combateu essa prática, mas ela se acentuou com a chegada e a disseminação das ideias de Maomé. Na Indonésia foi diferente, apesar de ela ser a nação que tem hoje o maior número de muçulmanos no mundo; talvez por razões de distância, o uso do véu e o costume da reclusão não vigoraram, salvo em festividades.

Pelos relatos que vêm sendo expostos, percebe-se que a expansão europeia acontecida entre 1500 a 1900 acarretou implicações nos relacionamentos das mulheres e dos homens. As mulheres indígenas, por exemplo, das Américas, tinham um comportamento considerado de muita liberdade. Mas isso foi muito combatido pelos jesuítas que aqui chegaram em 1549. Os membros da Companhia de Jesus disseminaram o pensamento europeu de que a mulher, como Eva, era responsável pelo pecado original. Esse modo de pensar era expresso no *Malleus Maleficarum*, um tratado de demonologia de 1486. A explicação era a seguinte:

Houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E

como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepciona a mente. (ARAÚJO, 1997, p. 46).

Havia, não obstante, preocupação da Igreja Católica Apostólica Romana com o comportamento sexual das mulheres, considerado provocador e devasso. Isso não era diferente no meio dos protestantes, que achavam, respaldados nos escritos paulinos, que as mulheres deveriam ser subalternizadas. Com a reforma protestante nasceu a ideia de uma mulher casta e isenta de impulso sexual. E não só isso: conforme Colling (2014), para Lutero, o lar honrado deveria ser limpo, sem preguiça e sem bastardos. Para esse reformador, a mulher honrada levanta-se cedo, trabalha muito e a limpeza e o labor são seus enfeites. Calvino chegou a dizer: “O homem no seu trabalho e a mulher no seu forno”.

Ainda segundo Colling (2014),

A defesa da discriminação à custa da degradação da imagem da mulher é apresentada por São Tomás de Aquino, que retoma a teoria paulina da submissão sob um novo fundamento: ela já não era apenas exigida pela pressão das circunstâncias exteriores, mas também pela desigualdade natural dos sexos, pela inferioridade natural da mulher, que é uma deficiência da natureza e, por natureza, de menor valor e dignidade que o homem. Segundo Aquino, o homem está ordenado para a obra mais nobre, a da inteligência, e a mulher para a geração. (COLLING, 2014, p. 71-72).

Nos dois casos – católicos e protestantes – ainda conforme palavras de Colling (2014), a orientação era de que os homens deveriam dominar as mulheres e obrigá-las a ter um comportamento adequado e para isso deveriam fazer uso da força, se necessário. Santos da Igreja Católica como São Crisóstomo, São Gregório e Santo Ambrósio, entre outros, apresentavam a ideia de que a mulher provocava intrigas, era a malícia do demônio e deveria ataviar-se, principalmente na igreja. Ideias como estas determinaram o uso do véu na igreja por ocasião do recebimento da hóstia. Véus brancos para as virgens, cinzentos para as mulheres casadas e pretos para as viúvas, conforme orientação de livros de congregações católicas.

Conforme Stearns (2007), mesmo o Japão e a Rússia não tendo sido colonizados pelo Ocidente, adotaram reformas ao estilo ocidental. No caso da Rússia, isso aconteceu devido à chegada do cristianismo. Em 1718, Pedro, o Grande, ordenou que as mulheres poderiam participar de eventos públicos como concertos e danças e aboliu o casamento arranjado. Isso foi uma conquista para as mulheres. No Japão, durante a dinastia Meiji, aboliu-se o feudalismo, adotou-se um governo parlamentar, investiu-se na industrialização, na saúde pública e na educação. Deliberadamente, o plano era controlar a interferência ocidental e competir com o

Ocidente. Com essas medidas a força de trabalho das mulheres foi requerida e elas passaram a trabalhar junto com os homens, em serviços considerados árduos para elas, inclusive.

Os movimentos de descolonização ocorridos no século XX marcam um novo período para a história mundial e também para as discussões das questões de gênero, afirma Stearns (2007). Descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos, é compreendê-lo a partir a partir da sua síntese cultural, porém tal fenômeno tem se mostrado ambíguo. O desenvolvimento do mundo globalizado permitiu a emancipação de povos, culturas, políticas e olhares, principalmente na década de 1980, fruto das próprias propostas do neoliberalismo comandadas pelos meios tecnológicos de massa (televisão, internet, música pop). Contudo, o óbvio sentido de “de massa” descaracteriza a lógica pura de descolonizar; afinal, existe claramente um objetivo tendencioso de controle, de unificação política, econômica, ideológica e, por fim, cultural. O surgimento de várias corporações multinacionais promoveu ligações globais. Os contatos internacionais se aceleraram, e discutem-se os papéis femininos e masculinos nessa aldeia global.

Graças a lutas feministas, as ideias sobre o que significa ser homem e mulher vêm sendo mudadas. Nesse sentido, consideramos importante descrever este movimento.

Neste trabalho nos interessa, de forma especial, discutir o feminismo que teve origem em 1848, na convenção sobre os direitos da mulher ocorrida em Seneca Falls, estado de Nova Iorque. Com a Revolução Francesa que reivindicava igualdade, liberdade e fraternidade, essas ideias tomaram o Ocidente. Daí surgiram os movimentos feministas com o objetivo claro de não só reivindicar, mas garantir a participação da mulher na sociedade e desnaturalizar a dominação masculina. Fortaleceu-se o movimento feminista por ocasião da revolução industrial, quando a mulher assumiu postos de trabalho e passou a ser explorada, pois assumiu também a jornada tripla. Lutava-se por equalizar as condições de trabalho. A concepção naturalizada de que a mulher é mais frágil que o homem passou a ser posta em xeque.

De acordo com Colling (2014), o Papa João XXIII, em 1964, por meio da Encíclica *Pacem in Terris*, “aceitou a emancipação da mulher”, que estava sob o jugo da submissão, pois, nas palavras de São Paulo, as mulheres deveriam ser submissas aos maridos. A Encíclica “consagrou a igualdade de direitos” e declarou que a mulher “não merece mais ser tratada como um objeto ou um instrumento, reivindica direitos e deveres consentâneos com a sua dignidade de pessoa, tanto na vida familiar como na vida social”. Contudo, ainda são percebidas restrições às mulheres, na vida e nos rituais da própria Igreja. João Paulo II, na Carta Apostólica *Mulieris Dignitatem*, consolidou a dignidade da mulher, mas a Igreja continua negando o sacerdócio às

mulheres e obrigando-as, na maioria dos casos, a resignar-se ao uso das roupas longas para as freiras e aspirantes.

A luta dos movimentos feministas não se esgota na equalização das condições de trabalho entre homens e mulheres. Trata-se de modificar a concepção, naturalizada, de que a mulher é mais “frágil” que o homem. Colaborou para as ideias feministas a publicação, na década de 1960, do livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir. Ele discutiu a ideia de que a hierarquização dos sexos é uma construção social e não uma questão biológica.

Como já foi falado anteriormente, o que o movimento feminista busca é igualdade. Sua luta é por condições de igualdade, o que, ainda no mundo atual, parece um contrassenso, revelando o velho machismo que teima em prosperar. A mulher que aparece na música de Ataulfo Alves e Mário Lago – a “Amélia que era mulher de verdade, não tinha a menor vaidade”, a mulher despida, capa da *Playboy*, a bela cantada nos versos de Vinicius de Moraes, assim como as mulheres que aparecem nas propagandas de carros com suas formas redondas como os modernos veículos, ou ainda outras que torneada e bronzeadamente assemelham-se às garrafas de várias marcas de cerveja apresentadas em comerciais de televisão, fazem ecoar o machismo; são exemplos de uma concepção de mulher construída pelo discurso sexista. Percebemos nas palavras de Chauí o que ela entende por discurso masculino sobre o corpo feminino:

Um discurso que não é simplesmente produzido e proferido por homens e ao qual seria necessário contrapor um discurso proferido por mulheres, visto que este último poderia (como tem ocorrido) ser apenas uma versão dos mesmos discursos anteriores sob ótica feminina. Ao considerá-los discursos masculinos, o que queremos simplesmente notar é que se trata de um discurso que não só fala de “fora” sobre as mulheres, mas, sobretudo, que se trata de uma fala cuja condição de possibilidade é o silêncio das mulheres. (CHAUÍ, 1985, p. 43).

É, sobretudo, através da linguagem que se produz o preconceito, e isso inicia muito cedo em nossas existências (AZERÊDO, 2007). Afirmo ainda a escritora que “nascemos em um mundo povoado com discursos e palavras, palavras que têm um significado em contextos específicos, isto é, palavras que já têm um sentido para mim quando me aproprio delas, lhes dou minha intenção” (ibid., p. 28).

Percebemos essas linguagens nos lares, no trabalho, nas ruas, nos círculos mais pobres, mais ricos, nas mansões, nos casebres, nas favelas e nas escolas. Tudo desemboca na escola.

2.2 – As relações de gênero na escola

Na escola as diferenças são invisibilizadas no convívio entre homens e mulheres, meninas e meninos. Uma dessas formas de invisibilização é a utilização do masculino genérico. Até a gramática normativa da língua portuguesa orienta o uso do sexo masculino. De acordo com ela, o gênero masculino determina que **HOMEM** pode significar **HUMANIDADE – HOMENS e MULHERES**. E mais: no caso da concordância, se alguém comprou meias, blusas, calças e sapatos, e tudo é novo, a concordância é com **SAPATOS**, porque é **MASCULINO**: **Comprei meias, blusas, calças e sapatos NOVOS!!!** Não seria bom que discriminássemos e concordássemos **SUBSTANTIVOS FEMININOS** com **ADJETIVOS FEMININOS** e **SUBSTANTIVOS MASCULINOS** com **ADJETIVOS MASCULINOS** em vez de juntarmos tudo e sermos **ENGOLIDAS/ELIMINADAS** pela gramática do vernáculo?

A palavra *alunos* é usada para referir-se a meninas e meninos. Uma lembrança certa para quem já passou pela escola é a de que nas salas de aula sempre houve ação discriminatória e excludente, pois os meninos, em muitos momentos, ficavam mais à vontade e às meninas não era dada a permissão de falar muito ou de deixar de fazer uma atividade. As pessoas são diferentes. As meninas não foram feitas em série para serem iguais: calmas, estudiosas, bondosas... E muito menos os meninos para serem sempre os mal-educados, encapetados e danados. Se debochados e “engraçadinhos”, gozam da apreciação inclusive das meninas. E no caso das meninas, elas deverão ser as estudiosas e quietas. Pais, professores, professoras e colegas, inclusive, requerem melhor comportamento das meninas. Todos se indignam e dizem: “Mas é uma menina?!”, ou “Não acredito que a fulana fez isso! Não é atitude de uma moça!” , ou ainda “Não esperava isso de uma menina... você não pode fazer isso... é uma menina”. Também os pais não incentivam as meninas para os jogos com bola – futebol, principalmente – porque acreditam que não é “coisa de menina”. E tem o outro lado da história. Meninos que declaram ajudar a mãe nas tarefas de casa ou gostam de artes, pintura, trabalhos manuais ou balé são considerados afeminados. Isso para não usar o velho jargão: menina não brinca com menino que é perigoso. Não podem homens ser excelentes cozinheiros e mulheres ser exímias enxadristas ou pilotos de avião? Olhe a gramática, novamente!

Na história do mundo, quem é lembrado e homenageado são sempre os homens e seus feitos heroicos, ou nada heroicos, como em alguns casos. As mulheres, ainda que benfeitoras da humanidade, cientistas, astronautas, motoristas de carros em geral, ônibus, carretas, colheitadeiras, pilotos de avião, escritoras, pesquisadoras, estudiosas, professoras, eram e continuam sendo relegadas a um papel secundário. E ainda era e é comum ouvirmos a

desalentadora e comprometedor frase: “Atrás de um grande homem sempre há uma grande mulher”. Vivendo à sombra? Atrás? Depois? Grande homem X grande mulher? Dentre as muitas histórias lindas das benfeitoras da humanidade, destaca-se a história de Madame Curie³ e suas dificuldades como mulher, esposa, viúva, professora e, ainda mais, doente, em decorrência dos malefícios da radioatividade, campo de suas pesquisas.

Na década de 1970, a escritora italiana Elena Belotti, segundo Auad (2006), apresentou um quadro em sua obra *O descondicionalismo da mulher: educar para a submissão*, que transcrevo no quadro que segue.

Quadro 1- De Elena Belotti - O descondicionalismo da mulher: educar para a submissão

Meninos	Meninas
Dinâmicos, barulhentos e agressivos.	Apáticas, tranquilas, dóceis e servis.
Indisciplinados e desobedientes.	Disciplinadas e obedientes.
Negligentes; não são aplicados.	Metódicas e cuidadosas. Perseverantes.
Escrevem devagar. Desarrumados, sujos.	Arrumadas, limpinhas e asseadas.
Autônomos. Não dependem de afeto, aprovação e auxílio.	Dependentes do conceito da professora, pedem aprovação e ajuda com frequência.
Seguros, não choram facilmente.	Choronas e emotivas.
Solidários com outros do mesmo sexo e com aguçado senso de amizade.	Fracas de caráter e pouco solidárias com as colegas.

³ Marie Skodowska Curie (1867-1934), polonesa que se tornou um dos nomes mais importantes da ciência juntamente com seu marido, o professor de física Pierre Curie. Ela ganhou o prêmio Nobel em 1903, inclusive foi a primeira mulher a conseguir esta façanha. Esse mérito foi em virtude de seus estudos sobre radioatividade. Em 1911 recebeu outro prêmio pela descoberta dos elementos Polônio e Rádio. Marie Curie conseguiu se destacar como pesquisadora numa época em que as universidades eram de domínio masculino, foi a partir do seu trabalho que surgiu um enorme interesse pelos fenômenos radioativos e foi nessa época também que começaram a se desenvolver de fato.

Ainda de acordo com Auad (2006), as representações de gênero são utilizadas pela escola. E, observando as práticas das escolas, percebe-se sem muita dificuldade que o uso do sexo genérico, ensinado pela gramática, é um método excludente. De acordo com a mesma autora, ainda há pesquisadores querendo provar que cérebros de homens e mulheres são diferentes – mais ou menos neurônios que permitem estas e aquelas sinapses – ou pessoas dizendo a todo tempo que meninas são mais calmas e meninos barulhentos, ou que meninas são choronas e meninos não choram.

A escola pode deixar de ser lugar de discriminação para, então, passar a ser espaço onde as relações de gênero nas práticas escolares sejam sinais de mudanças, emancipação e outros tempos. Mesmo sendo uma potente categoria, diz Auad (2006), a palavra gênero longe está de ser compreendida da mesma maneira.

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos.

As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas. (AUAD, 2006, p. 21-22).

Segundo Souza (2006), as relações de gênero na escola são sistematicamente ensinadas de modo a (re)produzir atitudes sexistas:

O papel do adulto, como os pais e a professora, é fundamental para a transmissão de atitudes sexistas, pois demonstram expectativas que ajudam na construção da imagem, do que é ser menino e menina. Dessa forma, podemos dizer que as diferenças encontradas em meninos e meninas procedem de um adulto. [...] A partir dessa compreensão, percebemos que a organização social do gênero nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas e socialmente construídas. (SOUZA, 2006, p. 123).

A identidade de gênero não deve se pautar na naturalização do comportamento feminino ou masculino. Nesse sentido, a escola, de acordo com Louro, deve criar

[...] formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da

História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia. (LOURO, 1997, p. 124).

Essas ações contribuem de forma significativa para uma educação mais justa e produtora de novas formas de conhecimento e de visão de mundo, na medida em que proporcionam uma maior visibilidade à identidade feminina na sociedade. Entretanto, segundo Souza e Leão, a escola,

[...] semelhante a todas as outras instituições sociais, reproduz uma educação diferenciada sem questioná-la. A socialização que ocorre entre as crianças está articulada à percepção dos futuros papéis familiares de homens e mulheres. Assim [...], os meninos e as meninas vão construindo na escola uma identidade do que é ser homem ou do que é ser mulher, adquirindo normas que os diferenciam. [...] os meninos e as meninas vão sendo regulados a desenvolver papéis sexuais diferentes. (SOUZA; LEÃO, 2008, p. 5).

Dessa forma, podemos dizer que a escola está fixada em um modelo de educação que privilegia a naturalização das hierarquias de gênero, pois o discurso presente nas brincadeiras de sala de aula ainda se encontra contaminado de preconceitos e “o sistema de ensino reproduz e ajuda a manter as desigualdades existentes na sociedade” (SOUZA; LEÃO, 2008, p. 2).

De acordo com as autoras,

Os estereótipos sexuais considerados adequados pelos pais são comunicados desde o momento em que o bebê nasce, por meio da cor que está vestida a criança, dos brinquedos que ganha, dos comportamentos que é estimulado a ter e das respostas que aprendeu a retribuir. Para a menina é ensinado um comportamento de passividade, enquanto que para o menino é reforçado um comportamento mais agressivo, para que ele torne-se independente e que seja forte. (SOUZA; LEÃO, 2008, p. 5).

Esse discurso naturalizador transmitido pelas diversas instituições da sociedade, em muitos casos reforçado pela escola, ainda está muito presente na educação das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, a instituição escolar, através de sua organização e do seu cotidiano, também se torna responsável pela naturalização de práticas sociais que subordinam o gênero feminino ao masculino. Segundo Louro,

[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui.

Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 1997, p. 58).

Assim, a escola, por meio de suas instituições e práticas, pode correr o risco de produzir em seu espaço as distinções e as desigualdades de gênero que, por sua vez, são aprendidas e interiorizadas pelos alunos. É na instituição escolar que se iniciam o aprendizado e a produção de “um corpo escolarizado, distinguindo o menino da menina que ‘passara pelos bancos escolares’” (LOURO, 1997, p. 61), além da transmissão de valores ligados à “moral e aos bons costumes” que formariam o caráter e as virtudes dos educandos e das educandas.

Deste modo, a escola é uma das principais instituições sociais que contribuem para a formação da identidade de gênero feminina e masculina através de discursos naturalizadores implícitos e explícitos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Defendemos, embasados em vários autores utilizados nessa dissertação, que a escola não seja um espaço de transmissão de conteúdos e de naturalização sobre os papéis sociais ligados às identidades masculina e feminina, mas, ao contrário, que a escola ajude no reconhecimento e construção de sujeitos com diferentes identidades e com o pleno direito de exercer suas várias formas de prazeres e desejos, rompendo com os padrões heterossexuais hegemônicos.

Nesse sentido destaca Louro:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 1997, p. 57).

É por isso que a escola deverá lançar mão não somente de uma metodologia preocupada com os conteúdos curriculares, mas também com o enfoque nas questões ligadas às diferenças de gênero. Isso contribuirá para que os educandos passem a assumir uma posição não discriminatória em relação às identidades de gênero e sexuais presentes no meio escolar e na sociedade.

A diferença deve ser reconhecida e legitimada em toda a sociedade. Como a escola faz parte da sociedade, ela não pode mais assumir o papel de instituição reprodutora de discursos discriminatórios e preconceituosos. Há muitas janelas a serem abertas. É possível

construir uma educação não discriminatória, não inferiorizante, que ajudará a construir uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 – Retomando algumas questões metodológicas

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico que seguimos durante a pesquisa, cujo objetivo geral é, conforme já destacamos na introdução, analisar as relações de gênero presentes no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental de escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011, em Campo Grande, MS.

Lembramos também que os objetivos específicos são: a) Compreender em que momento histórico as relações de gênero começam a ser problematizadas no currículo escolar e se elas interferem no processo educativo; b) Identificar como as questões de gênero são percebidas e discutidas pelos professores e professoras; c) Caracterizar a escola por meio dos dados do INEP.

Conforme dissemos anteriormente, organizamos revisão de literatura, que agora passamos a melhor apresentar. A primeira publicação a merecer destaque é a dissertação de mestrado intitulada *A construção das identidades de gênero na educação infantil*, de autoria de Cláudia Regina Renda Bísaro, defendida em 2009, orientada por Ruth Pavan e inserida na linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente” do mestrado em Educação – UCDB. Essa dissertação teve

[...] como objetivo discutir o processo de construção das identidades de gênero nas atividades diárias da Educação Infantil, com crianças de 5 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. Foi possível perceber, durante as observações realizadas e as entrevistas com a professora e com as crianças, que a Educação Infantil reproduz as desigualdades entre gêneros, bem como os processos de discriminação. Constantemente, nas atividades diárias, nas brincadeiras, nos jogos, é reforçada a educação sexista, onde meninos e meninas se desenvolvem com conceitos discriminatórios sobre gênero, sobre o que é esperado e desejado para ambos, reforçando os modelos de feminilidade e masculinidade pensados e impostos pela cultura

hegemônica. Estes modelos se fazem presentes em todas as atividades propostas na rotina diária, como a cor do prato para lanchar, rosa para as meninas e azul para os meninos, fila dos meninos e meninas. A distribuição é proposta pela professora e também pelas próprias crianças, que já internalizaram e reproduzem cotidianamente uma educação sexista. A escola, portanto, não se apresenta como um espaço plural no qual há uma problematização e superação dos processos de discriminação, e sim como um espaço gerador e reprodutor de uma educação sexista. (BÍSCARO, 2009, p. 07).

A dissertação de Maria Cecília Souza de Castro, orientada por Miriam Soares Leite, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e defendida em 2011, *O currículo na formação de professores em questões de gênero*, objetivou

[...] analisar o contexto de produção dos documentos curriculares do Curso de Extensão em Diversidade Sexual e Identidades de Gênero, considerando o currículo como espaço-tempo de fronteira e enunciação que possibilita a criação e recriação dos diferentes sentidos fixados nos seus textos. O trabalho é desenvolvido visando a discussão de três questões-problema: (a) quais sentidos de sexo, gênero, identidade e diferença são propostos nos documentos curriculares em questão? (b) de que modo esses sentidos são afirmados nos documentos que orientam o curso? (c) quais concepções de currículo estão expressas nos documentos e entrevistas em análise? Para isso, apresenta interações teóricas, principalmente, com os estudos de Elizabeth Macedo, Guacira Louro, Judith Butler e Stuart Hall. Além de análise documental, considerando os diferentes documentos curriculares do curso, foram realizadas entrevistas com sujeitos envolvidos na construção desse currículo. (CASTRO, 2011, p. 08).

A tese de Fábio Tomaz Alves, orientada por João Josué da Silva Filho, *O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil*, apresentada no ano de 2011, se propôs a

[...] refletir acerca dos processos de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino (RME) de Florianópolis e identificar as concepções e os referenciais teóricos que têm orientado a ação das professoras nesses espaços educativos. [...] A análise da legislação vigente e dos referenciais teóricos suscitou a preocupação com o estabelecimento de vínculos existentes entre a avaliação das crianças na educação infantil com os processos de ranqueamento a que estão sendo submetidos outros níveis e modalidades de ensino do país. No exame do material já escrito a que tive acesso, consegui identificar a presença de quatro (4) tendências pedagógicas sobre avaliação: Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória; Processual, Formativa e Mediadora; Institucional; Emancipatória. Esse exame revela também a

necessidade de mais estudos a respeito desse assunto. Por entender que é possível contribuir com um novo conhecimento sem ficar preso a modelos hegemônicos e, assim, dar visibilidade a questões que na ótica do projeto hegemônico da Modernidade ficariam ausentes da discussão, optei por conduzir a análise dos dados construídos a partir da interlocução com o campo, pelo viés daquilo que denominei como “Questões Relevantes”. As “Questões Relevantes” destacadas foram: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores; critérios avaliativos; temporalidade das avaliações. A análise das “Questões Relevantes” revelou a coexistência nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis das concepções de avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória e também da avaliação processual, formativa e mediadora, associada às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico. (ALVES, 2011, p. 7-8).

A dissertação *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente*, de Liane Kelen Rizzato, orientada por Cláudia Viana, da Sociologia da Educação da Universidade de São Paulo, 2013, interessou-se por

[...] compreender as percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia, bem como o modo como eles/as lidam com tais temáticas na prática docente. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que teve como sujeitos de pesquisa professores/as da rede estadual de ensino de São Paulo que participaram de um curso intitulado *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, oferecido em 2007 por meio da parceria entre duas ONGs e financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em conformidade com a política de formação continuada em gênero e sexualidade. Os instrumentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa empírica consistiram em análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas em profundidade. As contradições e dissonâncias apresentadas nos discursos dos/as professores/as entrevistados/as evidenciaram que a construção da experiência social em homofobia por eles/as vivenciada tem a mesma dinâmica de produção-reprodução-resistência apresentada pela escola no que tange às relações de gênero e sexualidade. (RIZZATO, 2013, p. 14).

Pesquisamos ainda a dissertação *Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar*, de Hiller Soares Santana, orientada por Maria de Lourdes Rangel Tura, foi defendida em 2014 e pretendeu

[...] problematizar questões relativas a gênero e sexualidade no contexto da prática curricular, considerando a perspectiva de Elizabeth Macedo,

que entende o currículo como espaço-tempo de fronteira e enunciação de sentidos. A pesquisa buscou problematizar os significados sobre sexualidade, gênero e identidades atribuídos às performances das/os alunas/os considerados rompentes da heteronormatividade, que revelam indícios de homofobia no cotidiano do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola do município do Rio de Janeiro. As análises revelam que as produções discursivas de professoras/es, gestoras/es e alunas/os sobre as/os alunas/os que rompem com aquilo que se instituiu como a normatividade de gênero estão carregadas de significações culturais em disputa, sendo, portanto, instáveis. (SANTANA, 2014, p. 10).

Depois de feita a revisão de literatura, cujo objetivo foi pesquisar dissertações e teses com a temática das relações de gênero no currículo, segundo os professores e as professoras, os atravessamentos destas relações na escola, a implicação delas no processo ensino e aprendizagem, como também a relação destas importantes discussões com as avaliações em larga escala, reiteramos a relevância da nossa dissertação, pois observamos que os trabalhos pesquisados problematizaram as discussões propostas principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. No nosso trabalho, analisamos as relações de gênero presentes no currículo e segundo a ótica dos professores e das professoras de uma escola pública estadual, mas no segmento Ensino Fundamental II e, também, de um modo diferente, buscando dados em uma escola que apresenta um excelente IDEB. Pretendemos, de algum modo, contribuir com os estudos na área de gênero na Educação Básica, propondo que, gestadas e nascidas novas indagações além das que propusemos e nos dispusemos a pesquisar, outras relações de gênero possam ocorrer no currículo escolar.

Além das dissertações e teses que foram citadas na revisão de literatura, muitos livros, artigos, entrevistas, leituras e discussões no Observatório de Educação corroboraram para o alargamento do conhecimento e contribuíram no processo de elaboração desta pesquisa.

Pesquisa, segundo Gil, é o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (GIL, 2007, p. 17).

Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa e, de acordo com Trivinos, “compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas” e tem “como objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo” (TRIVINOS, 1987, p. 120).

Conforme já referimos nas reflexões iniciais dessa pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa ainda oferece possibilidades relevantes, como a fonte de dados ser o ambiente de convivência dos entrevistados e das entrevistadas, no caso a escola, e o investigador o principal agente para a obtenção destes dados, que são de caráter descritivo, pelos quais o investigador de metodologias qualitativas é motivado a maior interesse pelo processo até que pelos resultados, sem deixar de tentar compreender o significado que os entrevistados e as entrevistadas dão às suas experiências.

Também, conforme já dissemos, utilizamos os dados disponíveis no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Como já dissemos anteriormente, a pesquisa faz parte do Observatório de Educação da UCDB – Obeduc/CAPES, que promove a formação de mestres e doutores em ensino e educação, estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas que utilizem dados existentes no INEP.

Por pertencer ao Obeduc, escolhemos uma das quatro escolas públicas estaduais de Campo Grande, MS, com o mais alto IDEB de 2011. Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios: a) que pertencessem a uma das quatro escolas com mais alto IDEB em 2011, no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul; b) que a escola pertencesse ao projeto Obeduc/CAPES; c) que fossem professores e professoras de cada uma das áreas do conhecimento do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e que houvesse homens e mulheres.

As entrevistas feitas com os professores e professoras foram norteadas por um roteiro composto de 15 perguntas. Seguimos as orientações de Silveira, reconhecendo que numa entrevista não há como eliminar o jogo de poder entre entrevistados e entrevistadora e muito menos garantir a objetividade. Deste modo, entendemos que a postura, então, é de “[...] sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados” (SILVEIRA, 2002, p. 125).

Essas entrevistas aconteceram no espaço da própria escola, que, como já foi dito, é pública, de tempo integral, pequena, conforme detalharemos no próximo item. As dependências são simples, há pouco calçamento externo, as paredes pedem por pintura. Observei que, a despeito de tudo isso, ela está sempre bem cuidada e limpa. Em conversa com a coordenação pedagógica, quando do contato para a entrevista, entre outras informações, a coordenadora esclareceu que o aspecto físico da escola se deve ao fato de ter sido construída a “toque de caixa” para suprir as necessidades do bairro em expansão e a ideia do governador era de

construir, a princípio, uma escola provisória. Mas, ao que parece, esta ideia desvaneceu-se e, até hoje, nenhuma providência foi tomada no sentido de edificar a escola definitiva.

As entrevistas com os professores e professoras foram marcadas pela direção e coordenação da escola e aconteceram durante a hora do planejamento dos professores. Os espaços disponibilizados para essas conversas e gravações foram a sala dos professores e professoras e a sala da coordenação/supervisão/direção.

Em alguns momentos, as entrevistas precisaram ser interrompidas, pois alguns alunos chegavam falando alto, entrando, de súbito, pela sala da coordenação, mas refaziam-se rapidamente, baixando o tom de voz, pois percebiam que havia uma “estranha” na escola. A análise das entrevistas foi organizada em torno das seguintes categorias: 3.1 – Relações de gênero na escola: uma relação não conflituosa segundo os professores e as professoras; 3.2 – Relações de gênero na escola: as marcas do masculino e do feminino; 3.3 – Relações de gênero na escola: o processo ensino e aprendizagem e 3.4 – Avaliação em larga escala: a conquista do IDEB.

3.2 – “Contos, pontos e contrapontos” observados durante a pesquisa

Considero importante comentar que os alunos e as alunas estão o tempo todo em todos os espaços da escola. Eles e elas têm livre acesso à secretaria, à sala dos professores e professoras e à sala da direção/supervisão/coordenação. A direção, coordenação e supervisão compartilham o mesmo espaço, em meio a armários, escrivaninhas e cadeiras – e alunos e alunas, muitos alunos e muitas alunas, e professores e professoras. Como disse anteriormente, a escola é pequena do ponto de vista físico, mas está lotada de alunos e alunas. São aproximadamente 350 alunos e alunas matriculados/as na escola. Logo percebi que a escola não tinha biblioteca, porém a coordenadora esclareceu que os alunos e alunas leem muito, mesmo assim, porque foram providenciadas caixas com vários livros, as quais são levadas para a sala de aula e disponibilizadas para leitura, em momentos adequados e que, também, os alunos e as alunas têm o costume de passar na sala da coordenação e emprestar da escola livros que vão e voltam, o tempo todo: uma ciranda de leitura – uma cultura de leitura, o que pude comprovar ao ver, no pátio, durante o intervalo, alunos e alunas lendo. No pátio, em horários de lanche, de almoço e nas trocas de professores e professoras, os alunos e as alunas circulam livres e alegres. Ao chegar à escola, pela janela da secretaria já visualizamos alunos e alunas lá dentro, conversando, pedindo favores, buscando chaves e papéis. Como disse anteriormente nesta pesquisa, não havia ainda visto alunos e alunas tão à vontade na escola. A situação não é

diferente na sala dos professores e professoras. Lá, os alunos e as alunas entram, sentam-se nas cadeiras da sala, conversam, tão simplesmente, com os professores e as professoras, tiram dúvidas de conteúdos com eles e elas ou trocam ideias sobre trabalhos que estão desenvolvendo. Do mesmo modo, os alunos e as alunas têm acesso à sala da direção/coordenação. Entram falando alto, sem pedir licença, às vezes são chamados à atenção pelo barulho excessivo, mas sempre receptivos/as, mesmo depois da reprimenda; percebe-se que tudo é feito com carinho, respeito e que todos e todas são muito solícitos/as e alegres. A mim, considerada pelos alunos e alunas como visitante na escola, fizeram perguntas, puxaram conversa comigo e mostraram interesse pelo que eu estava fazendo ali. Olhares curiosos, vivos e perscrutadores. Queriam saber se eu era da Secretaria de Educação, se estava “fiscalizando” alguma coisa. Alguns conversaram comigo, disseram seus nomes e queriam saber o meu. A inspetora de alunos e alunas disse-me para que eu desse uma bronca neles/as, ao que respondi que estava “tudo bem”, que não se preocupasse comigo, em virtude de que a pessoa com quem eu iria falar demoraria ainda um pouco. (Era horário de almoço). Eu já soubera disso e resolvera esperar tranquilamente, enquanto observava a todos e todas. Algumas meninas do nono ano já tinham tido aula comigo em outra escola, e isso foi a “ponta” para uma boa conversa e um grupo curioso formou-se à minha volta.

Quando chegou a diretora, perguntou-me se a esperava há muito tempo, e respondi que não. Comentou comigo que os alunos e alunas da escola *agora* (grifo meu!) são muito diferentes, que quando ela assumiu a escola os garfos, facas e colheres eram todos de plástico, bem como os pratos, aliás, nem eram pratos, e sim cumbucas, em razão de alunos e alunas terem feito dos talheres, em outros tempos, verdadeiras armas, espetando e “riscando-se” uns aos outros. Quanto aos pratos/cumbucas, ninguém zelava por eles e eram mais brinquedos que utensílios para alimentação. Isso acontecia outrora, porque hoje, depois de um árduo trabalho educativo, tanto os talheres de metal quanto os preciosos pratos de louça voltaram a fazer parte da vida “social” da escola, só que, agora, de maneira útil e respeitosa. Para falar a verdade, não vi restos, abandono de pratos, aliás, nenhuma sujeira jogada pelo chão, nem um papelzinho de bala.

Uma observação interessante que fiz também, naquele ambiente escolar, foi que todos estavam aparentemente à vontade. Corriam, andavam, conversavam, falavam alto e baixo. Alguns deles e delas me explicaram que era hora do almoço e que *elas não eram bagunceiros, não – era hora do almoço e depois do almoço sempre tinham um “tempinho” livre porque as aulas recomeçariam logo* (grifo meu). Ah, e que não era para eu “reparar” porque alguns deles e delas falavam alto demais mesmo...

Essa movimentação toda me chamou muito a atenção pelo fato de, a despeito de vários anos de magistério, ainda não haver presenciado alunos e alunas tão à vontade e, outra vez digo, alegres, no ambiente escolar. O que tenho visto é a sala de professores e professoras “isolada” dos alunos por um longo corredor e em outra ala, normalmente, a que os alunos e as alunas não têm acesso, nem passam perto dela, se possível, e, se um “corajoso” atreve-se a burlar o sistema e procura ajuda dos professores, escuta um “agora não que este é meu horário de descanso...” ou “depois a gente conversa...”.

Também não ouvi alunos e alunas reclamando, desprestigiando a escola ou o almoço – é que estive na escola durante e após o horário de almoço –, o que me chamou a atenção, visto que tive oportunidade de trabalhar em uma outra escola integral em Campo Grande e lá, tristemente, via cumbucas cheias de comida abandonadas nos lugares mais inusitados possíveis. E, além disso, alunos reclamando muito da comida. Não digo que não haja desperdício e reclamação na escola em questão. Mas não os percebi.

A fim de conhecer mais a escola, acessei o site dela e vi que os alunos e alunas deixam lá recadinhos muito carinhosos, inclusive. Dentre muitos, destacamos dois: o primeiro era para a merendeira – o aluno cita o nome dela e agradece pela comida gostosa. O outro se refere à escola como “a melhor de todas”. Nas fotos percebi muita ação e empenho de todos e todas.

3.3 – Caracterização da escola

A escola pesquisada oferece Ensino Fundamental I e II. É urbana, de periferia, de ensino regular, com acesso fácil por transporte coletivo urbano, o que é utilizado por poucos, porque a maioria dos alunos e alunas moram no entorno e nas cercanias da escola. O contingente de alunos é de mais ou menos 350 matriculados. É de porte pequeno, com as seguintes dependências: 10 salas de aula, sala da diretora e coordenadoras, sala de professores e professoras, laboratório de informática (com 23 computadores para uso de alunos), quadra de esportes coberta, cozinha, banheiros fora do prédio, banheiros dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. O número de funcionários é de mais de 50. Os dados de infraestrutura são: água filtrada, água da rede pública, fossa, lixo periodicamente coletado pelo serviço público, acesso à internet e banda larga. Os equipamentos de que a escola dispõe são:

TV, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (Datashow), câmera fotográfica e filmadora.

Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, podem ser mencionados: Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), Jornal Escolar, Atletismo, Dança, Literatura Indígena, Lixo no Lixo, Rádio Escola, entre outros. As professoras e professores estão muito envolvidos. Alguns destes projetos funcionam no contraturno (período vespertino), como também os simulados e treinos que os alunos fazem, com vistas a um sempre bom desempenho nas avaliações externas, assunto sobre o qual falaremos com mais vagar, adiante⁴.

Segundo Freitas, o IDEB é “uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas” (FREITAS, 2013, p. 75), e projeta e monitora metas de melhoramento nos resultados do Ensino Fundamental e Médio. E o mesmo autor explica o pano de fundo constitutivo do IDEB:

No ano de 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que combina indicador de fluxo e de desempenho em avaliações, para o que articulou dados fornecidos pelo Censo Escolar, pela Prova Brasil e pelo SAEB. Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’, pelo Decreto n. 6. 094/2007 (BRASIL, 2007a), explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano de 2021 – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados. Operando somente com os indicadores fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita. (FREITAS, 2013, p. 75).

Anteriormente falamos sobre os critérios de escolha da escola – pública, estadual, uma dentre as quatro com maior índice no IDEB, em Campo Grande no ano de 2011 – e, agora, apresentamos os dados do INEP, que ajudam a caracterizar a escola, relacionando-a com o contexto regional e nacional.

Ao observarmos os quadros 2, 3 e 4, percebemos que a meta projetada para 2011 para a escola pesquisada, nos três quadros, foi de 4,9 (quatro vírgula nove) e que o resultado alcançado ultrapassou esta marca, pois atingiu 5,9 (cinco vírgula nove) – dez dígitos a mais que

⁴ Dados colhidos durante entrevista na escola como também em pesquisa no site da própria escola

a meta. Trata-se de um resultado excelente tendo em vista os números projetados para escolas públicas estaduais e municipais, no estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil.

Quadro 2 - Dados Nacionais do IDEB – Brasil – Resultados Observados e Metas Projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental

ESCOLAS	IDEB: RESULTADOS OBSERVADOS EM 2011	METAS PROJETADAS PARA 2011
Total (IDEB) Brasil	4,1	3,9
Pública – Brasil	3,9	3,7
Estadual – Brasil	3,9	3,8
Municipal – Brasil	3,8	3,5
Privada – Brasil	6,0	6,2
Escola Pesquisada	5,9	4,9

Fonte: Quadro elaborado pela autora, (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

Quadro 3 - Dados Regionais do IDEB (MS) – Resultados Observados e Metas Projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental

ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	IDEB: RESULTADOS OBSERVADOS EM 2011	METAS PROJETADAS PARA 2011
Geral	4,0	3,8
Pública (Municipal, Estadual e Federal)	3,8	3,6
Privada (MS)	6,1	6,0
Estadual	3,5	3,4
Escola Pesquisada	5,9	4,9

Fonte: Quadro elaborado pela autora, (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

Quadro 4 - Dados do IDEB do Município de Campo Grande – Resultados Observados e Metas Projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental

ESCOLAS EM CAMPO GRANDE – MS	IDEB: RESULTADOS OBSERVADOS EM 2011	METAS PROJETADAS PARA 2011
Pública/privada	4,4	3,9
Municipal	5,0	4,2
Estadual	3,5	3,6
Escola Estadual Pesquisada	5,9	4,9

Fonte: Quadro elaborado pela autora, (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

Esclarecemos que, apesar de termos dito que a pesquisa deveria ser feita com dois/duas professores/as de cada área do conhecimento, a professora do componente curricular História não quis participar da pesquisa. Como o professor Joaquim prontificou-se a ser entrevistado, aceitamos mais um professor da área das Linguagens. Assim, tivemos três professores e professoras da área das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, dois da área de Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias e apenas um da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

Quadro 5 - Dados dos Professores e Professoras Entrevistados/as

PROFESSORES E PROFESSORAS	S E X O	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO	IDADE	ANO DE ENSINO
Mara	F	Letras	08 anos	37 anos	6º ao 9º ano
Maressa	F	Geografia	03 anos	24 anos	6º ao 9º ano
Maristela	F	Ciências	04 anos	23 anos	6º ao 9º ano
João	M	Arte	05 anos	27 anos	6º ao 9º ano
José	M	Matemática	08 anos e 6 meses	30 anos	6º ao 9º ano
Joaquim	M	Letras	07 anos	36 anos	6º ao 9º ano

Fonte: Quadro elaborado pela autora, (2015) conforme dados na escola pesquisada (os nomes das professoras e professores são fictícios para manter o anonimato).

Freitas nos apoia novamente, explicando como o IDEB é calculado.

Com o IDEB o padrão de qualidade estabelecido abrange dois aspectos no processo de escolarização: a progressão regular na escolarização e o desempenho cognitivo dos estudantes em conhecimentos, habilidades e competências mínimas em leitura, cálculo e resolução de problemas, que corresponde ao aprendizado que é avaliado. Esse padrão tem sido defendido com base no argumento de que corresponde ao que se pode e deve assegurar com prioridade para todos, uma vez que corresponde ao mínimo indispensável, e, por isso, direitos de todos. Há nessa escolha a pretensão de definir o que é mais importante para todos. Nesse sentido, passar de ano na escola e a obtenção de bons resultados no que é avaliado se torna o mais importante e, por isso, a prioridade para a qual devem convergir os esforços. Pressupõe ser factível o estabelecimento desse padrão de qualidade do ensino sem preocupações políticas como se ele correspondesse a algo desejável e possível de forma genérica. (FREITAS, 2013, p. 87).

No quadro 6, observemos o desempenho da Escola pesquisada.

Quadro 6 - Desempenho da Escola Estadual Pesquisada: Ensino Fundamental – Anos Finais

ESCOLA ESTADUAL PESQUISADA TAXA de APROVAÇÃO 2011					
6° ao 9° ano	6°	7°	8°	9°	Indicador de Rendimento
98,8	96,5	100,00	100,00	100,00	0,99

NOTA PROVA BRASIL 2011		
Matemática	Língua Portuguesa	Nota de Média Padronizada
273,73	284,26	5,97

IDEB 2011	
PROJETADO	ALCANÇADO
4,9	5,9

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2015) conforme dados obtidos no site do INEP – 2011.

Queremos registrar que não estamos aceitando o IDEB como um índice suficiente e que de fato explicita a complexidade do processo de conhecimento, pois entendemos, com Esteban, que

Nesse projeto se configuram modelos de escolarização que valorizam a homogeneidade de processos, resultados, o que não exclui a possibilidade de pequenos e superficiais ajustes a determinadas características dos contextos em que se realizam. Os conteúdos escolares, os materiais pedagógicos, os procedimentos didáticos e os resultados esperados devem ser uniformes, de modo a oferecer e exigir de todos o mesmo. A escola, assim constituída, se alia ao discurso que associa o democrático à garantia de igualdade de oportunidades e não à igualdade de direitos (ESTEBAN, 2014, p. 467).

Neste sentido, ratificamos a necessidade da nossa pesquisa, pois interessa a qualquer escola a análise sobre qual é o lugar que as discussões das relações de gênero ocupam no currículo da escola. o Interessa-nos analisar se a discussão existe e se ela favorece o processo de conhecimento no currículo entendido para além de uma lista de conteúdos a serem aprendidos.

Vamos, então, ao próximo capítulo, no qual falaremos sobre as relações de gênero na escola.

CAPÍTULO 4 - RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

[...] As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (Boaventura de Souza Santos, 1997, p. 105)

A cultura escolar é marcada, no que tange à construção de identidades de gênero, pela heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2009). Por esta visão é posto que se viva a sexualidade de uma única forma e consideram-se outras formas de viver como ilegítimas e desviantes. É por causa disso que os professores, impregnados da heteronormatividade, historicamente silenciam, no ambiente escolar, sobre a construção das identidades de gênero. No entender de Miskolci, a heteronormatividade

[...] não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normatizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2009, p. 7-8).

Entretanto, como estamos argumentando, entendemos que a escola deve ser um espaço de questionamento da heteronormatividade e de promoção da pluralidade de gênero:

A escola e, em particular, a sala de aula é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. [...] A escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a realidade. (BAHIA; PEREIRA, 2011, p. 62).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases reza que a Educação deve visar o pleno desenvolvimento do educando para o exercício pleno da cidadania e qualificação para o trabalho. Em resumo, a educação oferecida nas escolas deve propiciar as condições necessárias

para o crescimento intelectual, emocional e físico à criança e ao adolescente. Segundo nossa argumentação, isso inclui a problematização das relações de gênero.

Segundo Mello Neto e Agnoletti:

A educação, um dos maiores instrumentos de empoderamento, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos e da diversidade existente entre as pessoas. É a partir da educação que é possível incluir essa imensa parcela da população brasileira no desenvolvimento, garantindo-lhe o pleno exercício da cidadania. Entretanto [...], faz-se imperioso garantir o acesso a uma educação de qualidade, pluralista e emancipatória – aqui compreendida enquanto aquela que, muito mais que possibilitar a formação acadêmica, científica, cultural e humanista, estimula a curiosidade, a criatividade e a busca por aprimoramento – a todas as pessoas. (MELLO NETO; AGNOLETI, 2003, p. 06).

Silva (2005) nos chama a atenção em relação ao currículo como um espaço de embates de políticas culturais, vinculado a relações de poder em toda a rede social, e de processos de dominação centrados em raça, etnia, gênero e sexualidade, entre outros. Esse currículo escolar também é, nas palavras de Costa, “um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, de socialização dirigida, controlada” (COSTA, 2003, p. 51).

Para que haja, de fato, uma escola mais justa e mais plural, há de se trabalhar muito, lutar por maior engajamento e entender que é necessário aprender, estudar, saber mais, mudar. Mudar é preciso. É preciso incluir na escola a discussão das relações de gênero, procurando construí-las sem hierarquias e discriminações.

4.1 – Relações de gênero na escola: uma relação não conflituosa segundo os professores e as professoras

As entrevistas com os professores e professoras desta escola em que pesquisei em Campo Grande, conforme já dissemos, foram norteadas por um roteiro de 15 questões, as quais aparecem ao longo da análise. O roteiro questionou os professores e professoras sobre suas relações de gênero na escola escolhida para a pesquisa. Pela resposta dos professores e professoras, as relações são de tranquilidade, calma, tudo e todos se relacionam muito bem, e não são perceptíveis diferenças e dificuldades no ambiente escolar. É o que os professores e as professoras recorrentemente afirmavam.

Já foi dito anteriormente nesta pesquisa, o currículo é compreendido como espaço/tempo de construção de identidades de gênero e diferenças, pois possui atravessamentos diversos e produz “sujeitos particulares” (SILVA, 1995, p. 192).

Conforme Meyer e Soares, escola é impregnada de diferenças e “continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais” (MEYER; SOARES, 2004, p. 08).

Além disso, na contemporaneidade a escola enfrenta dificuldades e desafios, pois reflete o contexto cultural da sociedade onde está inserida e nem sempre reconhece e acolhe sua pluralidade, o que produz as discriminações. No contexto da escola se evidenciam comportamentos e atitudes trabalhados por professores e outros funcionários da escola, hábitos e conceitos naturalizados, mas que foram/são construídos historicamente, e, nesta pesquisa, destacamos as relações de gênero.

Os alunos não são meros receptores de imposições. Eles se envolvem, reagem, recusam ou assumem atitudes e hábitos imbricados no contexto escolar. É por isso que Louro declara que “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

A “[...] pretensão é, então, entender o gênero como constituinte de identidade dos sujeitos” reconhecendo que há “identidades plurais múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2004, p. 24).

Sistematicamente, nas escolas, as identidades de gênero se dão em um processo de uniformização ou padronização. Assim, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, processo chamado por Stoer e Cortesão (1999) de “daltonismo cultural”. Oxalá todas as cores e nuances fossem contempladas no processo educativo... Essa visão daltônica tem sido a regra e é causadora de sofrimento, pois tanta “coisa colorida” é vista como “cinza/cinzenta”... (STOER; CORTESÃO, 1999).

Candau argumenta que a diferença na escola costuma estar associada a alguma inferioridade ou desvantagem:

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os

educadores têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. (CANDAUI, 2012, p. 239).

Nossa pesquisa privilegia as diferenças de gênero. Neste sentido, entendemos que é importante trazer para nossa análise a compreensão de diferença de gênero nas aprendizagens. Quando perguntamos para a professora Mara se percebia resultados diferentes nas aprendizagens dos alunos e alunas, ela respondeu:

Problemas sociais. Muitos problemas como pobreza, falta de estrutura da família. Pai e mãe, quando tem, precisam trabalhar e os filhos ficam soltos. Aqui, como é escola integral, temos um diferencial, que os alunos ficam aqui, comem, estudam, fazem tarefas... (PROFESSORA MARA).

A professora não atribui de forma mais direta a diferença de aprendizagem a questões de gênero, o que é um avanço, porque vivemos em uma sociedade preconceituosa e machista. Quando solicitamos que a professora Mara nos falasse especificamente sobre as diferenças de gênero, ela nos disse que

Há diferenças, sim, mas tem meninos que aprendem com facilidade... É sempre assim. Nunca temos turmas totalmente homogêneas. Dizem que os meninos se dão melhor na área de Exatas, mas não sei se isto é verdade. Aqui temos alunos muito bons de Português e alunas muito boas de Matemática. Como em qualquer outra escola. (PROFESSORA MARA).

A professora Mara coloca em xeque e duvida de uma expressão recorrente de que os meninos são melhores em matemática. Questionar os estereótipos de gênero, como os autores e autoras que abordamos nesta pesquisa apontam, é importante para não subalternizar quem já vive em um lugar marginalizado pela sociedade.

É interessante observar que num primeiro momento ela diz que há meninos que aprendem com mais facilidade, mas em seguida admite que as turmas nunca são “totalmente homogêneas”. Reconhecer que as turmas não são homogêneas já é um indício de compreensão e acolhimento da pluralidade na escola. Mas é importante destacar também a dúvida em que a professora se coloca quando diz “não sei se isso é verdade”, quando lembra que sempre se associa a aprendizagem da área das exatas aos meninos. Ela finaliza dizendo que meninos e meninas ora são bons em matemática, ora em português. Esta resposta, embora sucinta, apresenta-nos uma reflexão de quem não coloca as atribuições de gênero em um lugar fixo.

A professora Mara ainda nos diz: “Mulher e homem aprende igual”. Percebemos, com isso, que ela não aponta as diferenças no caso do gênero, pois a concepção de diferença está articulada com inferioridade. Isso faz com que, ao usar o termo “igual”, ela não inferiorize nem homens nem mulheres. Do ponto de vista pedagógico isso pode ser importante no sentido de não esperar um tipo de aprendizagem dos meninos e outro das meninas. Por outro lado, há muitas diferenças no ambiente escolar, e elas não são empobrecedoras do processo de conhecimento; pelo contrário, a diferença traz uma potência enorme nas aprendizagens. Como nos diz Gomes:

Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido, é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia (GOMES, 2008, p. 70).

É importante perceber que, quando se trata das relações de gênero essa professora lembra-se de ciências (naturais), possivelmente por entender relações de gênero reduzidas às relações sexuais. Podemos dizer que as relações sexuais fazem parte das relações de gênero, mas não se reduzem a isso. Conforme discutimos no primeiro capítulo dessa dissertação, é necessário lembrarmos com Santomé que “[...] Se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização [...] continuem sendo reproduzidos” (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Na fala da professora Maressa observamos que a preocupação que ela tem sobre gênero ao lembrar que a professora de Ciências é quem cuida dessas questões, situa o gênero no campo biológico. Neste sentido, é importante destacar o que dizem Meyer e Soares:

Em vez de entender o corpo como um ente biológico conhecível e descritível, objeto das aulas de ciências, de biologia ou de anatomia, é preciso concebê-lo como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. Pode-se dizer, ainda, que o corpo a que nos referimos aqui, além de ser produzido e ressignificado no centro de variadas redes de poder e controle é, também, percebido e vivido de forma conflituosa e ambígua, de tal forma que esses modos de viver o corpo envolvem, ao mesmo tempo, disciplinamento, coerção,

subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer. (MEYER; SOARES, 2012, p. 44).

É importante explicitarmos na nossa análise que percebemos nas respostas das professoras um desejo de construir uma educação que propicie aos seus alunos uma convivência adequada dentro da escola. Portanto, podemos dizer juntamente com Pavan, quando descreve a ida à escola para fazer entrevistas com professores, que as menções “às suas falas, aos silêncios e aos silenciamentos, não foram feitas para atribuir uma responsabilidade individual, como se os professores tivessem um ‘eu interior’ sexista que os leva a expressar determinadas concepções de currículo e gênero” (PAVAN, 2013, p. 108). Ainda conforme a autora, o campo teórico que nos possibilita a discussão de gênero e que utilizamos como aporte nesta pesquisa “nos faz entender que os sujeitos (e, portanto, os professores) não são e não agem segundo sua vontade individual, mas são os efeitos dos discursos que se dobraram e se dobram em seus corpos ao longo de suas trajetórias de vida” (ibid.).

Observemos o posicionamento do professor Joaquim respondendo às perguntas sobre **diferenças** percebidas na escola e se existem **diferenças** entre **alunos** e **alunas** quanto ao desempenho escolar:

Há diferenças, sim, entre alunos e alunas. Não tem aluno igual. Também é assim: um mês uns vão melhor, no outro o quadro muda. Esses desempenhos são decorrência da condição social e estrutura familiar. É por isso que a diretora às vezes vem à noite, no horário em que os pais podem vir, para a família conversar, mas o problema mesmo é falta de estrutura familiar... (PROFESSOR JOAQUIM).

Percebemos, claramente, no discurso do professor Joaquim que ele entende que os alunos não são iguais, que há diferenças entre eles. Entretanto, as diferenças a que ele se refere estão ligadas a desempenhos, e estes a questões sociais. Não diz que meninos são melhores em matemática e meninas são mais organizadas, mas há um silenciamento sobre diferenças de gênero. Conforme afirma Candau,

[...] os educadores empregam distintos conceitos de diferença, confirmando a polissemia do termo. [...] Referem-se, em geral, às diferenças sensório-motoras e mentais, de ritmo de aprendizagem e origem cultural e socioeconômica (grifo meu). (CANDAUI, 2001, p. 251-252).

Ainda falando sobre questões sociais, apoiando-nos em Silva, podemos dizer que é preciso levar em conta que

[...] às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, de acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. (SILVA, 2009, p. 220).

Meyer (2003), nesta perspectiva, afirma que, ao discutirmos

[...] a produção de diferenças e de desigualdades de gênero [...] também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto em função de articulações de gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. E isto demanda uma ampliação e complexificação não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda, uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos fazer. (MEYER, 2003, p. 19).

A diferença é uma marca que se constitui socialmente, não é uma marca que nasce com o sujeito, diz Costa (2003). Ela ainda nos alerta a respeito do fato de que identidade e diferença são construídas na trama da linguagem, no discurso.

Nesta direção, é bom que se entenda que o reconhecimento do fato de que somos diferentes não é suficiente no combate às ideias estereotipadas e estigmatizantes. É o que Candau diz:

Não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice. (CANDAU, 2005, p. 19).

Os alunos passam muitos anos na instituição escola e há muitos desafios, mesmo, para professores e professoras. Entretanto, é também muito importante construir uma escola fraterna, igualitária, plural. Professores e professoras, na prática pedagógica diária, podem ensinar valores como respeito e apreço às diversidades. Percebemos na fala do professor Joaquim tão somente um olhar voltado para a questão de diferenças sociais. A questão de diferença de gênero nem foi mencionada, apesar de a pergunta ter sido muito clara e de a entrevistadora deixar bem claro que falávamos sobre diferenças de gênero. Não é possível que isso não seja relevante.

Louro (2003), sobre discursos e diferenças, diz que

[...] para educadores e educadoras importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (LOURO, 2003, p. 47).

A mesma autora ainda apresenta a ideia de que

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem a obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2003, p. 43-44).

Esse processo de produção das identidades de gênero conforme a lógica heteronormal dá-se em diferentes contextos e por meio de vários artefatos:

As meninas são seduzidas e convidadas por suas personagens (Barbie, Moranguinho, Hello Kitty, Pucca e Princesas) a entrarem em um mundo imaginário de histórias fantásticas através de um articulado sistema de produção de sentidos. [...] Os sentimentos de docilidade, de amizade e de ternura são moldados como algo inerente ao feminino. (NUNES, 2008, p. 73).

Rael (2007), na sua pesquisa sobre desenhos infantis, conclui que muitas histórias mostram o feminino conectado com o coração (afetividade) e que esses discursos naturalizam a noção de que as meninas são mais emotivas, doces e fracas.

Seria diferente se resolvêssemos fazer um estudo dos filmes, desenhos e seriados elaborados especificamente para o mundo infantil? Difícil saber quem ganha com isso, posto que a realidade da vida é bem diferente. Mulheres são abandonadas, ficam viúvas, deixam os companheiros e se desincumbem com êxito da tarefa de criar e educar filhos, muitas vezes sem apoio e ajuda. Elas são capazes de sustentar suas casas sendo enxadristas, motoristas, economistas, feirantes, frentistas e pecuaristas. Muito longe da frágil e desnutrida Barbie.

Meninos bagunceiros e barulhentos são rótulos, tão somente rótulos. Se observarmos também personagens dos jogos, filmes e desenhos infantis, notaremos que uma imagem impera com relação aos meninos: que sejam briguentos mesmo e barulhentos. Os pais, as famílias, a sociedade, a escola impõem normas. Dentre essas normas, aparece a ideia de que meninos não podem ser quietos, calmos e doces. Observemos o que diz Rabelo:

Não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das consequentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero... (RABELO, 2008, p. 177-178).

Rabelo (2008) traz ainda um diálogo no qual aparece um menino que foi entrevistado a respeito das preferências de brincadeiras dos meninos e afirmou que meninas não gostam de lutas e violência nos desenhos animados, ao que uma menina respondeu que não é bem assim, que há meninas que gostam, que ela mesma gostava, jogava videogame e brincava de luta com as primas, além de adorar andar de bicicleta.

Enfim, diante das exposições, parece-nos que estamos a andar em círculos. Mas não é bem assim. Nestas voltas aparentemente tão iguais, percebemos já uma tendência de serem elípticas. E cada vez mais os círculos estão diferentes, distantes, desconformes. Um indicativo de que outras relações de gênero são possíveis.

Interessante é o posicionamento da professora Maristela sobre as mesmas perguntas:

O aprendizado é muito importante... Tem classe em que meninas aprendem melhor, e na outra são os meninos. Tem classe e classe. Varia muito. Aqui todos são estimulados a interessar-se por aprendizado por causa das avaliações externas. Mas meninos e meninas aprendem do mesmo jeito. (PROFESSORA MARISTELA).

A professora Maristela entende que há diferença no aprendizado, mas não liga isso ao gênero, o que, como já dissemos anteriormente, é interessante, mas, por outro lado, é preocupante a ideia de aprender para a avaliação externa, como se o resultado dela fosse o único objetivo do processo educativo. Concluimos este item com uma reflexão de Esteban:

Entrando na sala de aula, em qualquer uma das imagens de que dispomos, encontramos a compreensão, por parte dos docentes, de que seus alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes. Diferente torna-se uma palavra naturalizada em sala de aula, como se portadora de um único sentido; como se destituída do conteúdo ambíguo e conflituoso que carrega. A diferença parece compor o ambiente da sala de aula, em harmonia com seu mobiliário, em

consonância com as práticas ali realizadas, sendo levada e trazida a cada dia nas mochilas de cada um. (ESTEBAN, 2006, p. 09).

Conforme mostram as falas dos professores e professoras, algo semelhante ocorre nessa escola: percebem a diferença, mas o processo educativo ainda se dá à revelia dessas diferenças. Acompanhemos como se dão as relações de gênero na escola pesquisada.

4.2 – Relações de gênero na escola: as marcas do feminino e masculino

Nos corredores da escola muitas coisas acontecem. Dentre elas, destacamos o fato a seguir. É importante dizer que não era objetivo da pesquisadora observar alunos; todavia, a pesquisa qualitativa nos permite observar elementos que não estavam previstos inicialmente e incluí-los na pesquisa se eles contribuem para alcançar os objetivos.

Duas alunas conversavam perto da porta de entrada da sala dos professores. Uma encostada na parede e outra em pé, em frente à primeira. Um menino, ao que percebi, da mesma turma delas, passou entre elas uma vez, olhou para trás, riu. Outra vez passou entre elas, novamente olhou para trás e riu. Na terceira vez, uma das meninas – a que estava encostada na parede – disse: “Olha, deixa eu te dizer uma coisa... você ‘se acha, né?’ Você é *muito pouco menina* para ficar aqui... O que você ‘tá’ pensando?” (grifo nosso).

Quanto de menina o aluno tinha, no entender dela? A que compreensão do masculino e/ou feminino ela estava se referindo? O que seria ser muito menina ou pouco menino? Ou muito menino e pouco menina? Corpo? Forma? Marcas? Que fronteiras esta afirmação está borrando?

Borrar dá ideia de sair do contorno: do desenho, da pintura, dos olhos. Borrar fronteiras conecta-se com o sentido de sair do centro, do previsível, do preestabelecido. Menina que joga futebol borra fronteiras entre o feminino e o masculino; menino que quer estar com meninas na hora do intervalo borra fronteiras do masculino com o feminino. Observa-se muito claramente borração de fronteira de gênero entre os metrossexuais, por exemplo, que, no dizer de muitos, extrapolam fronteiras ao tirar pelos das sobrancelhas, depilar-se e adotar cortes de cabelos ditos femininos, com repicados, que sempre carecem de secadores e cremes variados, próprios para penteados.

Nas palavras de Weeks (1995, p. 88), a sexualidade é “tecida na rede de todos os pertencimentos sociais que abraçamos”. Não se pode entendê-la isoladamente. Neste sentido completa Louro:

Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual [...] Como articular, então, as lutas? [...] Multiplicam-se as categorias sexuais, borram-se fronteiras e, para aqueles que operam com dicotomias e demarcações bem definidas, essa pluralização e ambiguidade abre um leque demasiadamente amplo de arranjos sociais [...] Aprendemos, todos, em meio a (e com) essas disputas. (LOURO, 2001, p. 31 e 32).

Como vemos, ocupar-se com assuntos relacionados a gênero é intrínseco ao ser humano. Desvinculá-lo do social/cultural não é possível. Na frase da aluna percebemos que isto está presente.

Ao serem perguntados a respeito da percepção de diferenças de gênero no cotidiano da escola e se os alunos têm preferência por grupos fixos no momento de formar equipes de trabalho em sala de aula, os professores e as professoras responderam de forma variada, mas com uma ideia em comum: admitiram que alunos e alunas são iguais, mas destacaram, *todos e todas*, que as meninas são mais caprichosas e mais doces – calmas, afirmou um deles – que os meninos. Passemos às falas das professoras e professores entrevistadas/os.

O professor João afirmou:

Tem [diferença], sim. As meninas são caprichosas, pintam melhor, fazem desenhos mais caprichados. Mas tem alunos que desenham bem, mas eles gostam é de mangás, super-heróis e personagens de jogos... e não gostam de colorir, as meninas não... fazem cada coisa caprichada! E gostam de ajudar também. Quando fazemos murais, elas ajudam, cooperam... os meninos não... Mas se um aluno ou aluna faz alguma traquinagem, ambos são tratados do mesmo jeito... e elogiados também, se for o caso... Ah! As meninas não gostam de grupos mistos porque eles não capricham na hora das atividades... é isso que elas dizem... Todos são danados igual... e gritam igual... a diferença é que as meninas capricham mais e querem andar bem arrumadinhas... É, ... tem menino que anda também, anda todo penteado... mas não são muitos... (PROFESSOR JOÃO).

O professor João também demonstra que a fronteira está borrada. Ele menciona o fato de os meninos, não muitos, andarem penteados, referindo-se aos garotos que capricham no topete e ficam tempo passando gel e creme para pentear, até que o cabelo fique apresentável. Conforme já mencionado, a fronteira entre o masculino e o feminino se apresenta, neste caso, também borrada. Afinal, como saber onde começa e termina o aceitável a meninos, como também a meninas? Não é possível estabelecer estes pontos. Na atualidade as fronteiras escorrem. Melhor dizendo: fluem, deslizam. É o que vemos a seguir.

A questão da diferença, conforme a resposta do professor João, está imbricada com o comportamento das meninas de serem caprichosas. Seriam somente as meninas caprichosas? O próprio professor declara que alguns meninos são preocupados com a aparência – como as meninas, entendemos. Entretanto, não disse – por não perceber? – que os meninos não são caprichosos e que as meninas, por causa disso, não querem fazer grupos de trabalho com eles. Não haveria um menino, um só, em toda a sala de aula, que goste de caderno arrumado, mochila organizada, apresente trabalhos bem feitos, enquanto que uma menina não apresenta, de forma organizada, nada do que foi citado – caderno, mochila, trabalhos? Há duas possibilidades a serem levadas em conta: ou os meninos estão acostumados a não caprichar em nada, até atendendo à expectativa da sociedade de que não devam ser caprichosos “que isso é coisa de mulher”, ou as meninas atendem fielmente ao que a sociedade (e a família faz parte da sociedade) dita para elas, representando a orientação comum do “isso não é coisa/comportamento de menina!” Ou ambas as coisas.

Nas palavras de Louro, “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura e [...] a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (LOURO, 2008, p. 18).

Padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade não são produtos da biologia, mas socialmente criados. Um exemplo disso é o uso da cor azul como símbolo de masculinidade desde que o Império Britânico adotou essa cor para o uniforme da Marinha. São convenções as associações que fazemos simbolicamente a masculino e a feminino. Mulheres, hoje, têm executado tarefas ditas masculinas.

O discurso da professora Mara respondendo às mesmas perguntas sobre gênero feitas ao professor João não difere muito do já proferido:

Meninos sempre arrumam encrenca, temos que estar sempre observando, vigiando e avisar a coordenação sobre os problemas. Sempre é possível orientar também... E a escola aqui faz isso. Aqui na escola a gente é orientado a interferir, mas por meio de leituras, textos, diálogos, comentários sobre o assunto e muita discussão saudável. (PROFESSORA MARA).

Mara estabelece uma fronteira mais rígida. Conforme já comentado, percebemos que o perfil dos meninos continua como o que aparece nas palavras do professor João. Continua como marca do masculino ser “levado/arrumador de encrenca”.

Atentemos às palavras de Auad:

Questionar o que percebemos como diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres, e como tais diferenças são naturalizadas pode concorrer para a explicitação e luta contra as desigualdades. A fragilidade, por exemplo, será mesmo algo inato nas meninas, assim como a agressividade dos meninos? Por que a função primeira das mulheres é cuidar dos filhos e a dos homens “ganhar a vida”? Por que é “natural” que uma menina queira ser professora e goste de crianças? Por que os meninos “não podem” brincar com bonecas e as meninas não jogam futebol com eles? O quanto e como a escola é implicada na produção e reprodução desses processos de desigualdade e de diferenciação “cristalizada” dos sujeitos? [...] Como tornamo-nos mulheres-professoras ou homens-professores? Como vivenciamos nossa identidade feminina ou masculina? Como percebemos e lidamos com nossos corpos e com os corpos de outras pessoas? As respostas a estas perguntas apontam caminhos para a construção da igualdade, caminhos que passam pela revisão das relações de gênero e da sexualidade na escola, e não só nela. (AUAD, 2006, p. 1-4).

Também não difere muito das outras falas, a afirmação da professora Maristela sobre as mesmas perguntas. Ela também apresenta a questão de diferença (de gênero) do ponto de vista natural:

Os meninos são mais agitados... as meninas querem ser mais mocinhas, querem ficar se arrumando e os meninos são largados... uns crianças... eles montam equipes por afinidades... depende do dia... eu acho... A escola nos orienta a resolver tudo do melhor jeito... (PROFESSORA MARISTELA).

É possível falar de gênero e sexualidade levando em conta situações ocorridas na escola porque, nos últimos tempos, proliferam nas salas de aula, corredores, pátios, quadras esportivas e afins, vozes e verdades. A sociedade mudou, e é claro que, quando falamos mundo, estamos nos referindo a pessoas do mundo e no mundo. Novas tecnologias reprodutivas são possíveis, subverteram-se as formas de conceber, nascer, crescer, amar. As certezas não mais existem. Não há como fugir de tudo isso: aprendemos a vivenciar o gênero e a sexualidade na cultura, por meio dos discursos da mídia, da igreja, da escola, da ciência, das leis, entre outros.

Félix e Palafox afirmam que, “tácitas ou implícitas, central ou periféricamente, ainda que não se possa dizer que as relações de gênero tenham se impregnado oficialmente no cotidiano e no currículo da escola, cada vez mais se fazem presentes na vida dos sujeitos que lá convivem” (FÉLIX; PALAFOX, 2009, p. 06). Ainda que percebamos nas palavras dos professores e professoras a ideia de gênero como um assunto para a biologia, para a professora de Ciências abordar, o assunto está dentro da escola.

Bloedow e Guizzo, a respeito do envolvimento da escola nos processos de formação das identidades, afirma que

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos de regulações e controles empreendidos na escola. Tais regulações são, via de regra, muito sutis e ocorrem reiteradas vezes, de várias formas. Talvez por conta disso, deixam de ser questionadas tanto no âmbito educacional como fora dele, principalmente porque ainda hoje os argumentos de uma “essência” ou “natureza” para explicar os comportamentos ainda são muito presentes. Há uma grande carência de discussões em torno dos temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que dificulta a problematização de situações emergidas na escola. (BLOEDOW E GUIZZO, 2014, p. 31-32).

De modo semelhante aos demais professores e professoras, o professor José aponta:

Diferenças acontecem, sim... de comportamento... De gênero? Não... eles se respeitam... Como eu disse, eles se respeitam... os professores orientam, a coordenação também... a gestão é muito atuante... Normalmente não tem problemas com questão de gênero... não. (PROFESSOR JOSÉ).

O professor José admite haver diferença. Seriam as diferenças referidas por ele o que chamamos de encrencas ou brigas? Se for assim, nas palavras dele, por causa de gênero elas não acontecem. E frisa a atuação da gestão e a orientação da equipe técnica e dos professores.

Moreira explicita uma ideia importante, a respeito do que ocorre nas escolas, diferente de outros espaços em que também se produzem identidades de gênero:

A escola tem uma coisa que é muito peculiar a ela, e que não pode ser adquirido na internet ou num brinquedo de aprender. Há uma coisa que lhe dá muita força, que é esse processo de construção em que professores e alunos estão juntos, discutindo as relações que se estabelecem, o clima, esse ambiente. [...] tudo isso é inestimável em termos de formação de certas identidades. (MOREIRA, 2003, p. 73).

O que percebemos é que no Ensino Fundamental – séries finais – os atores do drama que observamos no palco da escola ainda reproduzem muito das “construções” aprendidas. Mudar é difícil e doloroso. Esses comportamentos e atitudes cobrados e repassados pelos professores e professoras e demais componentes da escola apresentam hábitos e conceitos “naturalizados”, seguindo especificidades do “normal”, produzidos pela heteronormatividade. Para Louro,

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças]. (LOURO, 1997, p. 61).

Tanto a professora Maressa quanto o professor Joaquim, questionados a respeito de diferenças de gênero percebidas por eles na escola, responderam que há diferença de comportamento entre meninas e meninos. Conforme afirma Louro, “sentidos são produzidos no espaço escola”. Assim atesta a professora Maressa:

É como falei antes, os meninos são mais danados sempre... difícil menina danada... às vezes eles brigam porque alguém resolveu criticar... se um chamar o outro de sapatão ou mariquinha... vixi... dá briga, a gente orienta, todos os professores, aliás, mas é complicado... eles não sabem levar na esportiva... (PROFESSORA MARESSA).

É importante observarmos também o dizer do professor Joaquim:

Sim, os meninos são muito agitados e barulhentos. Eles brigam por tudo.... Já as meninas não... Ah, as meninas são mais calmas, assim... comportadas... Eles sempre formam equipes de modo variado porque as questões entre eles determinam a formação de equipes na sala... se brigaram no recreio... coisas deles... (PROFESSOR JOAQUIM).

Na sociedade medram algumas ideias promotoras de estereótipos comportamentais que tomam conta da escola, visto que a escola faz parte desta sociedade. Nesse sentido, a escola, através de suas práticas e propostas educativas, constitui sujeitos com suas maneiras de pensar e agir. Daí surgem as concepções dos meninos agressivos, barulhentos e agitados. As meninas, em contrapartida, seriam calmas e doces.

Ao lermos a declaração da professora Maressa, percebemos que, além da volta à questão dos meninos agressivos e das meninas doces, aparece um novo dado: que os alunos e as alunas brigam por causa de críticas e que reagem quando são chamados de sapatão ou mariquinha. Ficou claro que há brigas na escola – não se falou de muitas ou poucas, mas que acontecem, isso sim. Outro dado importante é a questão da solução que é dada pela professora Maressa: “eles não sabem levar na esportiva...”. Não seria bom que uma atitude fosse tomada, que fosse possível conversar a respeito e mostrar como as relações de gênero foram construídas

e como podem ser construídas sem que gerem violência e discriminação? Assim o caminho das pedras ou a nossa pedra no caminho transformar-se-ia em uma vereda agradável ou um pequeno pedregulho. Como argumentamos, precisamos construir uma educação que não seja sexista e reprodutora de estereótipos de gênero.

Vejamos, a seguir, na escola em questão, as relações de gênero no processo educacional.

4.3– Relações de gênero: o processo educacional

Como já destacamos, a escola deve ser espaço de aprendizado e, nas práticas diárias, comprometer-se com a diversidade, para que a aprendizagem possa ser mais significativa. Pode-se perceber discriminação de gênero ainda hoje na escola, resquícios de anos, séculos anteriores nos quais os meninos eram prestigiados em detrimento das meninas, não só no ambiente escolar, mas em todos os âmbitos e instâncias da sociedade.

Masculinidades e feminilidades fazem parte da vida da escola, pois não só a família e a sociedade contribuem para imprimir conceitos, mas é também com os professores e professoras que alunos e alunas aprendem como se tornar mulher ou homem.

Não há como negar tudo isso. Louro declara que “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais e masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 89).

Carvalho fez uma investigação em trabalhos desenvolvidos na perspectiva do desempenho escolar x gênero, buscando saber como se produzem trajetórias escolares de fracasso com maior frequência entre crianças do sexo masculino, conforme estatísticas nacionais. No trabalho dela, desempenho escolar designa

O percurso ao longo da escolarização e seus resultados [...] e não o desempenho em testes padronizados [...] Na escola, a maioria das mulheres tem um desempenho melhor que seus pares de sexo masculino, embora ocupe posições subordinadas no conjunto da sociedade [...] (CARVALHO, 2009, p. 124).

Auad (2006), referindo-se a um trabalho seu, relata que professores declararam que *até as meninas estavam matracas hoje* (grifo meu). Isso revela que

[...] o uso da palavra pode ser distribuído e motivado de modo desigual entre meninos e meninas [...] Devido à sua socialização, meninos têm maior facilidade para exteriorizarem sua recusa à autoridade da professora, contestando-a [...] Pesquisas em livros de várias

nacionalidades mostram que isso também ocorre em escolas francesas, catalãs e anglo-saxãs. [...] Em relação às meninas, buscar autonomia e independência, ou mesmo se distanciar espacialmente dos adultos podem ser atitudes percebidas como algo que não combina com o feminino. [...] Um dos efeitos dessa postura desigual das professoras diante da indisciplina de meninos e de meninas era a diferença de rendimento entre eles. (AUAD, 2006, p. 33-34).

A mesma autora observa ainda ter visto “meninos indisciplinados andarem ou sentarem no fundo da sala para conversar e brincar [...] professoras acabam considerando esse fato uma manifestação desejada e necessária da masculinidade. [...] ‘Menino quietinho é porque está doente’” (AUAD, 2006, p. 34).

Resumindo: das meninas exige-se mais nas tarefas e os meninos são mais repreendidos. E, acrescentando, meninas que apresentam capricho e comportamento meigo ou meninos que não falam, gritam, são conseqüentemente resultado de como as relações de gênero vêm sendo construídas na sociedade por séculos. Nas palavras de Scott, “gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14).

Ao ouvir os professores e as professoras, o que se queria saber é o que eles e elas consideram relevante no processo educacional, como é a sua relação com os alunos e as alunas e se há diferença no desempenho escolar segundo o gênero, conforme observação deles e na disciplina ministrada por eles. Ainda buscou-se entender, no caso de aparecerem diferenças, por que elas se dão e se são produzidas ou naturais.

O professor Joaquim, sobre estes questionamentos, declara:

Olha, é muito relevante, penso assim, um bom planejamento e metodologia de aulas. Se as aulas forem bem planejadas, preparadas... hã... tudo dá certo... eu acho... né?... [o relacionamento com os alunos] é profissional; às vezes se dá pelo lado emotivo porque os alunos ficam o dia todo aqui na escola e uma situação ou outra aparece. (PROFESSOR JOAQUIM).

Na concepção do professor Joaquim, se as aulas forem bem preparadas e planejadas, tudo dá certo. É interessante que, a princípio, entende o relacionamento professor x aluno/a como profissional. Entretanto, admite que ele também se dá pelo lado emotivo, visto que os alunos e alunas ficam na escola o dia todo. Pensamos que o que ele quer dizer, de fato, é que na escola integral se criam mais vínculos, ainda que, algumas vezes, tímida e veladamente. Não há mesmo como ser professor sem envolver-se, sem emoção, sem trabalhar com o coração aberto para perceber e acolher, pois somos todos, como Fernando Pessoa (1986) poetiza, “um comboio de cordas que se chama coração”.

A professora Maressa também se posicionou, enfaticamente, sobre o que considera importante no processo ensino e aprendizagem afirmando que são necessárias

Aulas bem dadas e preparadas para que o aluno aprenda de verdade. [A relação com os alunos] é muito boa. Exijo respeito, que eu acho fundamental. Aluno engraçadinho logo acha seu lugar... (PROFESSORA MARESSA).

Muitos dos professores e das professoras entrevistados/as afirmaram que a coordenação é muito presente e pede a eles e elas que mandem alunos e alunas que apresentarem problemas em sala de aula para que a equipe técnica os resolva. Dentro da escola, andando pelos corredores, sala de professores, sala da direção/orientação/coordenação, com olhos e ouvidos bem abertos, percebe-se realmente este movimento mencionado pelos professores e professoras, um projeto de atendimento a alunos e alunas. Direção, orientação e coordenação trabalham em conjunto, até dividem a mesma sala, por falta de espaço na escola; elas se envolvem, chamam os alunos, conversam, encaminham para atendimento psicológico e psicopedagógico, se for o caso. Convocam os pais, conversam com eles também, orientam, e esse trabalho com os pais é feito no turno da noite, tempo de que os responsáveis dispõem para tanto. E é assim que fazem.

Ainda em relação com as respostas dadas às perguntas feitas por ocasião das entrevistas, observemos ainda o que diz a professora Maressa a respeito de diferenças de gênero observadas; essa resposta já foi anteriormente citada, mas é retomada abaixo, dada a sua relevância:

Sim, a escola deve e, no nosso caso aqui, sempre interfere [nas questões de gênero]... conforme o caso é a professora de Ciências que orienta, mas pode ser o próprio professor ou as coordenadoras... Eu sempre converso com eles, mas não tenho muito problema... nas minhas aulas, né?... até porque tudo é muito corrido... mas não tem tempo pra essas situações... Quais? Gênero... problemas de gênero, conforme falei, não tem... (PROFESSORA MARESSA).

A professora em questão reitera o que disse o professor Joaquim: é a coordenação, principalmente, que cuida dessas questões. A ênfase já foi destacada anteriormente.

Lembremos que a professora Maressa também mencionou que quando um chama o outro de mariquinha ou sapatão, há briga e que os alunos e alunas não sabem levar essas coisas na esportiva. Então, situações envolvendo relações de gênero acontecem, sim, no ambiente escolar e alunos e alunas, na concepção da professora, é que devem saber como agir.

É possível que ela se refira a comportamentos aprendidos em casa, na rua e em outros espaços. E na escola. E mais: não há como negar que tais situações influenciem o ensino e a aprendizagem, pois essas relações de poder sempre estiveram enredadas na vida das pessoas, nas casas delas, nas cidades onde moram, nas vilas, nos salões, nos bares, nas esquinas, nas igrejas, nas escolas. Foram construídas ao longo da história. Se não é fácil desconstruí-las, por que não transformá-las? Há professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras atentos/as a isso, e percebe-se que alguns já utilizam os dois gêneros – alunos e alunas, alunas e alunos – deixando de fazer uso do masculino genérico. Parece pouco. Mas, segundo o beija-flor, de gota em gota podemos apagar um incêndio: basta que não desanimemos. Essa ideia do beija-flor pode tomar conta dos professores e professoras e de todos e todas. Inundará e sobejará.

Nos pátios das escolas percebemos meninas brincando com os meninos, que correm. Em contrapartida, vemos meninos quietos, calmos, sentados, conversando e rindo com as meninas. A pergunta que não cala é: por que, nas escolas, as atividades mais dinâmicas acontecem no centro do pátio e as mais calmas nos cantos? Concordamos com Auad (2006) quando diz que seria bom que as atividades mais calmas e não só as que envolvem agilidade e força ganhassem o centro do pátio. Não seria isso ensino e não promoveria aprendizado? Estamos certos e certas que sim.

Muito importante é a seguinte observação de Auad:

Uma boa metáfora para a coexistência de meninos e meninas na maioria das escolas brasileiras é a popular dança de quadrilha. Nela, meninas e meninos estão juntos, porém apartados. Símbolos das relações de gênero, os movimentos cadenciados divididos ditam o que devem fazer as “damas” e como se portarem os “cavalheiros”. As damas ficam de um lado e os cavalheiros de outro. Os pares permanecem por um tempo em lados opostos. Ao se unirem para dançar o “balancê”, meninas dançam com meninos e meninos com meninas. Quando os pares se separam, formam-se duas rodas, uma dentro da outra. Na roda externa cavalheiros não dançam. Eles apenas batem palmas e assistem à dança das damas, na roda interna. Seria uma metáfora para os lugares que homens e mulheres devem ocupar nas esferas pública e privada? (AUAD, 2006, p. 57).

Observar, metaforizar: propostas feitas para que observemos o mundo e entendamos que estamos falando de ensino e aprendizagem. Não aprendemos a todo instante? Na sala de aula, no pátio da escola, dançando quadrilha? Certamente.

Contudo, é de suma importância relatar o que fala Nóvoa, ao ser entrevistado no programa Salto para o Futuro, programa este dirigido à formação continuada de professores e gestores, da TV Escola (MEC), em 13/09/2001: que, no meio de tantos pais sem autoridade

sobre os filhos, em meio a tantos alunos sem preparo para o convívio, o professor necessita ter alguns pré-requisitos, dentre os quais

Um é calma e tranquilidade para o exercício do seu trabalho, eles precisam estar num ambiente, eles precisam estar rodeados de um ambiente social, precisam estar rodeados de um ambiente comunitário que lhes permita essa calma e essa tranquilidade para o seu trabalho. Quer dizer, não é possível trabalhar pedagogicamente no meio do ruído, no meio do barulho, no meio da crítica, no meio da insinuação. É absolutamente impossível esse tipo de trabalho. As pessoas têm que assegurar essa calma e essa tranquilidade. (NÓVOA, 2001, Programa Salto para o Futuro – MEC).

Montserrat (1999) comenta sobre a discriminação dos gêneros na sociedade espanhola e, conseqüentemente, na escola, visto que a escola faz parte da sociedade. Essa autora ajuda-nos a entender que a discriminação e a identidade de gênero, “nós não a fabricamos do nada, mas construímos a partir dos modelos que a sociedade nos oferece. E é a sociedade e não a biologia ou os genes quem determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e limites” (MONTSERRAT, 1999, p. 28).

Retomando o que dizem os professores e as professoras sobre discussões de gênero, lembremos que afirmam não haver tempo para ocupar-se com as questões que não sejam os conteúdos das disciplinas regulares, na escola. Não há lugar para discussões sobre relações de gênero. Não há lugar... Não há lugar... Não há lugar... Isso, com certeza, interfere no ensino e aprendizado. Quantas discussões, diálogos, trocas de ideias não passaram de largo...

Ainda nesse sentido, Louro nos alerta que devemos nos questionar não só sobre o que é ensinado, mas também sobre o modo como isso é feito e que há muitas dimensões na escola, entre elas as relações de gênero. E continua:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam ou regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p. 63).

Observamos que na escola pesquisada há uma preocupação com a “fabricação” dos sujeitos em relação ao preparo para as avaliações em larga escala, mas também há muita sensibilidade por parte dos professores e professoras em acolher alunos e alunas. Entretanto, as relações de gênero ainda não são suficientemente problematizadas.

Segundo o professor José:

[...] Ah, sobre aprendizado? É claro que é muito importante, mas, como eu ia dizendo, esse é um trabalho de formiguinha... aqui é assim... a gente trabalha muito, todos, todos se ajudando. Eu acho que para que ocorra aprendizado a relação entre professores e alunos não pode ter barreiras, se colocar dificuldades, isso atrapalha, interfere na aprendizagem... Se você não tem uma relação aberta, acho que a identificação não acontece. Como eu tenho já mais de oito anos de magistério, isso fica mais fácil. Para algumas pessoas acho que é difícil, pode achar diferente, mas se você tem uma relação de afetividade com os alunos, saber a hora de cobrar e afrouxar, é como mãe diz, saber bater e assoprar, aí vai bem... Cada um tem sua limitação. Uma menina ou um menino pode ter um nível de proficiência bom... Tem dias em que os alunos fazem os grupos, em outros eu formo as equipes... Então... normalmente misturo meninos e meninas... Por que misturo? Ah... é para uma ajudar o outro... Diferenças acontecem, sim... Entendi... de gênero? Não, eles se respeitam... normalmente não tem problemas com questão de gênero, não... (PROFESSOR JOSÉ).

O professor José atesta que barreiras entre professores e professoras, alunos e alunas interferem na aprendizagem. E propõe uma relação aberta. Ele não aponta as relações de gênero como algo intenso e explicita que “normalmente não tem problema”.

Queremos ainda problematizar o discurso da professora Mara: “Se o professor planejar, não haverá problemas e o aprendizado avança” (PROFESSORA MARA).

Que bom seria se pudéssemos garantir, na escola, alguma ação que assegurasse o sucesso, incontinenti! Não há garantia total de avanço no aprendizado visto que, como diz Esteban (2006), somos diferentes, aprendemos de jeitos diferentes e ainda mais: as diferenças sempre atravessam a vida de todos e todas, a vida da escola.

Quase ao fim desta categoria, apresentamos, para assim terminá-la, as ideias do professor João sobre ensino e aprendizagem: “Ensinar não é fácil, mas aprender também não é”. Isso mostra que há mesmo percalços no processo ensino e aprendizagem. E ele enfatiza que meninos e meninas aprendem igualmente, mas há dias em que os meninos vão melhor no aprendizado que as meninas. E que em outro dia são as meninas que aprendem melhor. Observemos que as relações de gênero permeiam o processo de ensinar e aprender. Essas

relações atravessam o cotidiano de todos e todas na horizontal, vertical, diagonal e, porventura, em quantas outras linhas de que pudermos fazer uso. Estas linhas atravessam a escola.

Na próxima e última categoria, o objetivo é entender como o alto IDEB é conquistado na escola e se esse possui relação com a discussão de gênero.

4.4 – Avaliação em larga escala: de que forma a conquista do alto IDEB está presente no processo educativo

Iniciamos este item trazendo uma problematização da avaliação em larga escala apontada por Esteban:

Considerando as características do sistema em vigor, ancorado na realização de provas standardizadas e na produção de rankings, destaco aqui dois aspectos – a uniformização e a simplificação – para refletir sobre o projeto de qualidade em que se sustentam e sobre a (im)possibilidade de a escola pública ter esse processo de avaliação como referência para suas práticas pedagógicas cotidianas. (ESTEBAN, 2014, p. 466).

Além de pluricultural, a sociedade brasileira é desigual. Daí a pergunta: uma avaliação homogênea, igual para todos, desde a desembocadura do arroio Chuí até a ponta do Amapá ou do Corcovado às margens do rio Paraguai poderia avaliar, e isto posto, de forma justa?

Recorramos ao que diz Freitas sobre avaliação em larga escala, também denominada de avaliação externa:

Um dos pressupostos da avaliação externa é o de que oferece dados rigorosos e confiáveis que permitam ao governo federal e à sociedade conhecer a real evolução dos resultados dos sistemas educacionais e das escolas justificando que seja priorizada em relação às avaliações internas. Entretanto, o fato de que essa modalidade de avaliação seja conduzida como se prescindisse do acolhimento dos avaliados resulta em sérias restrições não só à qualidade dos dados que gera, mas, também, às suas consequências. (FREITAS, 2013, p. 89).

Bruel e Bartholo (2012, p. 307) questionam as relações de quase mercado, concluindo que essa política aumenta a estratificação escolar.

Dentre muitos dispositivos, a escola privada recorre a posições obtidas em avaliações educacionais. Mas também escolas públicas fazem “propaganda” dos resultados obtidos para se autofortalecerem.

Costa e Koslinski escrevem em seu artigo:

O que nos parece o cerne do quase-mercado educacional é a ideia de escolha escolar [school-choice]. Segundo as prescrições usuais, o quase-mercado funciona com base na oferta de oportunidades de escolha pelos pais entre um cardápio de escolas, que imitaria, pela demanda (os estudantes/clientes), reações por parte da oferta (as escolas). (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 252).

Corbucci assim se expressa a respeito do assunto, alertando que os mais pobres não têm acesso à educação de qualidade: “Assim como são profundas as desigualdades sociais em geral, a educação no Brasil não só reflete tais desigualdades como também tem contribuído para preservá-las e, em situações extremas, ampliá-las” (CORBUCCI, 2011, p. 578).

Nesse sentido, vale lembrar que, muitas vezes, para elevar os índices de desempenho, a escola privilegia um único tipo de conhecimento, excluindo todos os outros. Silva afirma que “[...] a avaliação tem sido utilizada como ferramenta de retroalimentação do processo de regulação do Estado brasileiro” (SILVA, 2013, p. 341).

Azevedo pontua que, “No campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sendo vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade” (AZEVEDO, 2007, p. 08).

Essa relação entre avaliação da educação e o currículo interessa aos pesquisadores Bonamino e Sousa, que ponderam:

Discutem-se os riscos de as provas padronizadas, com avaliações que referenciam políticas de responsabilização envolvendo consequências fracas e fortes, exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

São relevantes os depoimentos dos professores e professoras da escola que apresentou em 2011 um dos mais altos IDEB da rede pública estadual de Campo Grande. Contudo, é mister que voltemos ao quadro 5, apresentado anteriormente neste trabalho, e observemos os índices de notas projetadas e alcançadas no IDEB, valores esses que possibilitaram a classificação da escola, pela boa pontuação conseguida pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental nas provas externas; mantiveram e, mais que isso, aumentaram em muitos dígitos a nota nas avaliações externas, garantindo um excelente desempenho expresso em números no IDEB, desempenho esse próximo ao das escolas privadas, nas quais aparecem os maiores números neste tipo de avaliação.

O professor João, discorrendo sobre o fazer da escola com referência ao processo de obter e manter o IDEB alto, diz que vê

Os professores todos se esforçando, mesmo, e pesquisando. E fazendo muitas coisas diferentes... eu colaboro também na questão das atividades criativas. [As avaliações externas] têm papel importante, sim, não sei explicar muito bem. (PROFESSOR JOÃO).

Percebemos na fala do professor João um envolvimento dos professores e professoras com as propostas da escola. Por que ele não sabe explicar a relevância do processo é curioso. Ele veste a camisa da escola, porém não entende muito bem o que está fazendo. Penso que poderíamos substituir o verbo *fazer* pelo verbo *crer* (grifos da pesquisadora), pois os professores e as professoras devem ter dificuldade em acreditar na importância de uma avaliação alheia. Segundo os autores, uma avaliação feita pela própria escola pode ser mais importante do que as feitas em larga escala que não consideram as diferenças.

Respondendo às mesmas perguntas anteriormente mencionadas, a professora Mara articula sua fala sobre a preparação para as avaliações externas, dizendo que fazem isso

Ah, com muito esforço e suor... Como? Pesquisando na internet questões diferenciadas, diferentes, legais e interessantes [...] no caso da nossa escola, somos orientados a trabalhar com questões que realmente fazem a diferença, porque qualquer conteúdo não é o caso... temos que aproveitar o tempo e selecionar questões e aplicá-las aos alunos, no contraturno... é assim que fazemos... [por meio de] atividades complementares... os alunos fazem tarefas [no contraturno], têm aula de teatro, música, mas falando da Prova Brasil... trabalhamos com questões antigas e textos bons... é isso... (PROFESSORA MARA).

Como já foi comentado, e isso muitas vezes, por ser uma escola de funcionamento integral, os alunos lá ficam o dia todo, e na parte diferenciada – turno vespertino –, conforme dizem a professora Mara e o professor João, os alunos treinam, resolvem exercícios e fazem provas simuladas abrangendo os conteúdos previstos por meio de questões de provas anteriores.

Apresentamos ainda a fala do professor José, que diz que, para que haja um bom preparo para a Prova Brasil,

Primeira coisa é parar e sentar com a equipe e discutir e pensar no seis ponto zero. Antes era dois... E foi melhorando... O diálogo... o diálogo é muito importante, entre escola e família. Ontem teve reunião com pais. Ajuda muito, mas muito mesmo... Muitos pais vieram... isso ajuda muito no processo. Tudo que acontece no entorno é importante. Tem que unir alunos, escola, professores, gestão... e isso culmina nos resultados... Olha, uma das ideias – particular minha – é que a avaliação não é a melhor forma de avaliar. Não mesmo. O conteúdo de avaliação

na escola é bem maior. Na verdade, é uma sementinha. No nono ano trabalhamos com mais intensidade os descritores. Na verdade, é um processo. Você constrói e o aluno só vai corresponder... não tem que ter preocupação... esse conteúdo é trabalhado ano a ano e a gente não prepara só para a avaliação Brasil, mas para outras provas que o aluno vai enfrentar durante a sua vida... Procuramos, eu pelo menos procuro, passar para eles o que é mais importante, como o raciocínio. Não fico muito preso na avaliação, não. Só que as questões de outras avaliações são muito boas e dão um norte para nós... trabalhar com questões semelhantes ajuda... Ah, em relação ao IDEB já vou logo dizendo, acho que a nota do IDEB é a consequência do trabalho que a gente faz, em conjunto, aqui... Se você fizer um trabalho legal, ano a ano, não vai ter dificuldade na avaliação externa, a Prova Brasil... É como falei... [oferecemos] de tudo um pouco... carinho, respeito, chamar pais, trabalhar com questões de outras provas, raciocínio lógico, no caso da matemática. (PROFESSOR JOSÉ).

O professor José explicita muito bem o processo. Na sua concepção, a avaliação não é o único meio de verificação de aprendizagem. Ele ainda entende que não é necessário ficar preso à avaliação, que ela é só consequência, pois o método usado é muito produtivo, consistindo no uso de questões de provas anteriores, as quais são muito boas.

Concernente a avaliações externas e ao preparo para elas, não é diferente a fala da professora Maristela, que, sobre as mesmas questões, afirmou:

Essa escola, no contraturno, oferece atividade extra... é como se fosse um... como assim... ah... um reforço... o conteúdo da turma é normal, mas no outro período é complemento... também a escola tem programa com a família... no turno da noite a coordenação fica aqui, chama os pais, conversa... o aluno que tem dificuldade tem apoio, passamos para outros profissionais de fora para ajudar... eu acredito que é por isso que o IDEB daqui é alto... Existe, sim, um esforço para manter o IDEB alto... mas a escola não existe só para isso... (PROFESSORA MARISTELA).

Ainda sobre a preparação para a Prova Brasil, assim se coloca a professora Maristela:

O fato da escola ser integral ajuda muito porque no contraturno os alunos têm reforço das matérias que caem na avaliação... a escola, os professores... todos, reforçam, sim, o conteúdo com os alunos, no turno da tarde. Nas minhas aulas não interfere muito, mas outros professores, eu vejo, estão sempre pesquisando questões parecidas com as que caíram em avaliações anteriores... (PROFESSORA MARISTELA).

Nesta empreitada, a fim de saber de que forma a conquista do alto IDEB está presente no processo educativo da escola pesquisada, apresentamos o parecer do professor Joaquim:

Sim, a questão da conquista do alto IDEB aqui se faz com muito esforço, com muito trabalho pedagógico. A coordenação organiza as metas e os professores seguem. A escola desenvolve várias atividades e projetos que vão ao encontro das avaliações. Na minha disciplina são as atividades complementares. Os alunos têm aula no matutino, almoçam aqui e no vespertino têm atividades complementares diferenciadas...Como? A gente busca na internet questões diferenciadas do dia a dia... (PROFESSOR JOAQUIM).

Nas falas de todos, com relação à preparação para as avaliações externas, percebemos que os professores e as professoras trabalham orientados pela direção e coordenação. Refiro-me a esse dado não frivolamente. Quem trabalha em escola pública percebe que recorrentemente os coordenadores e diretores vivem de “apagar fogo”, de chamar a atenção de alunos no pátio, de repreender os estudantes. Não que não façam isso nesta escola de alto IDEB que ora pesquisamos, mas eles se desdobram para orientar, definir metas, ajudar os professores e incentivá-los. Encontramos, e mostramos isso anteriormente, um professor que não sabia explicar muito bem o que acontecia na escola, mas, ao que parece, leciona conteúdos que não caem na avaliação externa. É uma escola pequena, onde todos se conhecem, na qual o controle parece ser maior. E, apesar de, neste momento, usarmos a palavra controle, percebemos que lá todos são muito carinhosos e o aluno é tratado com muito respeito e consideração. Mas ainda assim existe controle, característica comum nas escolas. Vivemos em uma sociedade de controle. A disciplina não foi eliminada e entra no recôndito dos seres e dos corpos deles. Isso se vê nos trajes – uniformes – na proibição do uso de alguns tipos de roupa como bermudas mais curtas e a orientação para uso de algumas cores para calças, saias e bermudas.

Em breve, no próximo e último capítulo, teceremos as considerações finais. Entretanto sabemos que o fim, para uma pesquisa como essa, não existe.

Como as falas dos professores mostram, há todo um esforço por parte da escola para atingir o alto IDEB. Nesse sentido, pode-se dizer, junto com os autores, que as avaliações em larga escala acabam definindo o que e como ensinar nas escolas. Por outro lado, pode-se dizer que uma das razões que fez com que a escola não tenha um trabalho efetivo com as relações de gênero é que essa discussão não é cobrada nas avaliações externas.

Na política de exames, os conteúdos ficam preestabelecidos e, nas palavras de Esteban e Fetzner (2015), “A escola é ocupada por treinamentos para as provas, com exercícios que não apresentam a discussão de questões que possam ser consideradas interessantes pelos alunos, ou relevantes para a comunidade. Não há espaço para a *reflexão* [...] mas para o *exercício*. O *bom desempenho* [grifos das autoras] transforma-se em objetivo e fim da escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de explicitar que, ao problematizarmos, não desvalorizamos o trabalho feito na escola. Analisamos, pela fala dos professores e professoras, que nesta luta pela conquista do alto IDEB não há espaço para as discussões de gênero na comunidade escolar. Também é muito reduzido o tempo para os alunos e as alunas pensarem sobre as coisas da vida. Seria muito importante que houvesse espaço para questionamentos e discussão, que esses adolescentes pudessem interpretar o mundo de outra forma. Questionados/as sobre essa problemática, alguns professores e professoras destacam que, se ficarem se preocupando com questões de gênero, por exemplo, não conseguiriam dar conta da proposta de estudo e preparação dos alunos e alunas para as avaliações externas. Segundo os/as próprios/as professores e professoras, fica responsabilizada para qualquer questão de gênero a professora de Ciências e, no caso de maiores problemas, quem se ocupa deles é a própria direção ou coordenação.

Recorrentemente, segundo Silva (2002), os professores e as professoras veem o currículo somente como um emaranhado de conteúdos, como um conjunto de disciplinas e tópicos organizados, referenciais para estudo. Na escola pesquisada, conforme falamos, a ênfase é para os estudos de Matemática e Língua Portuguesa, a fim de proporcionar aos alunos competência para mostrar uma boa performance nas avaliações externas. Que bom seria se as avaliações externas cobrassem posturas das pessoas diante da questão de gênero! No cenário escolar há atores e atrizes em ação, refletindo marcas curriculares. Por este viés é que olhamos para o currículo para que possamos compreender como ele nos afeta, o que faz conosco e o que fazemos com ele (SILVA, 2002).

Com Candau (2002), destacamos que o tratamento igual não pode significar uniformizar, padronizar e apagar as diferenças no currículo. O que se almeja é uma igualdade respaldada no diálogo entre os diferentes, que leve em conta a riqueza proveniente da pluralidade de culturas e de tradições. Deste modo, em acordo com o texto, enquanto a

diversidade cultural for um entrave para o currículo na escola, não haverá respeito às diferenças, mas sim produção e reprodução das desigualdades. É importante dizer, parafraseando Silva, que “não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes” (SILVA, 2002, p. 150).

Os humanos já foram à Lua, mandaram sondas sofisticadíssimas pelo universo afora, mulheres trabalham na Estação Espacial, outras na Estação de Pesquisas da Antártida, outras tantas são motoristas de imensos tratores, ônibus, caminhões, aviões; são cirurgiãs, construtoras, administradoras, diretoras e ocupam uma infinidade de posições importantes na sociedade e na política. Entretanto, o sexismo ainda estende seus tentáculos e ramificações por toda a sociedade e chega às escolas. Não deve, pois, a escola acomodar-se, não explicitar, comentar, discutir as desigualdades de gênero que acontecem nas salas de aula, nos pátios e corredores. Se a escola se omitir, perder-se-á, assim, uma oportunidade de construção de uma comunidade escolar mais justa. Além disso, conforme Rosato e Oliveira: “[...] a sexualidade já se encontra nas escolas. Abordá-la, ou não, nos currículos escolares não é uma questão de escolha” (ROSATO; OLIVEIRA, 2011, p. 74).

Analisamos, também, neste trabalho de pesquisa, a questão sexolinguística: o uso do sexo masculino para referirmo-nos às pessoas do sexo masculino e feminino. Nas escolas é comum, no discurso de diretores e diretoras, coordenadores e coordenadoras, inspetores e inspetoras, professoras e professores, e dos alunos e alunas também, o uso do genérico. Escutamos: “Alunos! Todo mundo *pra* sala!” A desconsideração de distinção dos sexos reforça estereótipos e preconceitos de gênero. Se alunos e alunas, cada dia, dia a dia, fortalecerem processos discriminatórios na escola, possivelmente serão adultos preconceituosos.

Louro pontua que “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade mas ela própria as produz” (LOURO, 1997, p. 80-81).

É necessário que a escola promova debates, que reflita sobre emoções e sentimentos diante dos conflitos, não os ignore nem simplifique. Carvalho nos diz que a escola contribui para a igualdade de homens e mulheres “à medida que caminhar na direção de uma educação não-sexista, que contribua para a superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os sexos” (CARVALHO, 1999, p. 67).

Quando professores e professoras atestam que as meninas apresentam cadernos limpos e são caprichosas e os meninos não, que os meninos são brutos e inquietos e as meninas calmas e doces, já instituem e demarcam “os lugares dos gêneros” (LOURO, 1997, p. 67).

Reconhecer a presença da multiculturalidade na escola é o início da jornada. Agindo deste modo, temos a oportunidade de formar o “arco-íris de culturas” ao qual se referem Stoer e Cortesão (1999). Não há quem não perceba um arco-íris depois da chuva. Ele é o arco que reflete o espectro solar, uma figura interessante: um arco, várias cores: vermelho, amarelo, azul e branco, que, ao se misturarem, projetam o laranja, o verde, o violeta: materializações da riqueza e da beleza da mistura... Como seria bom se essa figura tão linda fosse realidade na escola! Que houvesse um arco-íris de culturas! Fora às escolas amareladas, cinzentas, pálidas, lúgubres...

A compreensão do currículo precisa ser muito mais que o emaranhado de conteúdos e, retomando palavras de Pavan (2010), deve considerar os acontecimentos dentro da escola, levando em conta o modo como se trata a aluna e o aluno, além de observar que tipo de cobranças quanto ao comportamento são feitas. Também é preciso levar em conta o aprendizado e processos avaliativos bem como incentivar que seja feito no ambiente escolar um trabalho sobre relações de gênero. Deste modo é que acontece, de fato, o que tanto falamos sobre identidades que devem ser valorizadas, incluídas, legitimadas.

Na nossa sociedade, as situações de apartação cultural e social confinam os diferentes: somente os “mesmos” têm chance. Costuramos nossa fala com as palavras de Candau: “[...] os *outros*, os *diferentes* [grifos da autora], muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los para ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”. (CANDAUI, 2004, p. 40).

Nessa tessitura construída, que estamos concluindo aqui, leituras, conversas, interrogações e observações foram peças constitutivas da trama, às vezes como Penélope, que à espera de Ulisses tece, urde, desmancha, retoma, tece, urde, em um processo de pura esperança, outras vezes como tecelões de fábrica: rápidos, seguros, consolidados. E, para que avanços aconteçam, conforme Candau (2005), são necessárias providências importantes, como a desconstrução de preconceitos e discriminações, articular igualdade e diferença, resgatar o processo de construção de nossas identidades culturais, promover interação com os outros, reconstruir a dinâmica educacional com práticas inovadoras e favorecer processos de empoderamento às minorias para que ganhem voz e vez (CANDAUI E KOFF2006, p. 117, 118).

Esgotar o assunto seria muita pretensão nossa. Esta nossa pesquisa segue todo dia ora pela mão de um pesquisador, ora pela de outros e outras que se interessam pelo assunto, pelas Universidades nos seus Grupos de Pesquisa, nos grupos de associações variadas em várias instâncias. No caso desta dissertação, andamos pelo caminho da pesquisa em escola com alto IDEB. Mas poderia ser uma com baixo IDEB.

No entanto, sabemos que aqueles e aquelas que virão depois de nós não encontrarão caminho acabado. Nem terra boa, é possível. Mas a sementeira continua: que não nos calemos na defesa de uma sociedade e escolas mais equânimes, onde haja discussão, respeito, independentemente de credo, cor, religião, gênero e que não façam do IDEB um fim, mas apenas um objeto de mensuração.

Sabemos que às pessoas que saem a semear, parte da semente cai em solo rochoso, entre espinhos, no meio de ervas daninhas, mas sempre há a parte que cai em solo fértil. Há ventos desfavoráveis – descrenças -, chuvas que carregam o que foi plantado – mentes que não se abrem às mudanças -, sol causticante – falta de apoio dos pares. Todas estas metáforas concernentes à sementeira demonstram que nosso labor nunca foi fácil e não o é. Entretanto, a quem quer ver tempos de mais justiça, não é dado o privilégio de esmorecer, nem desistir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Ferreira de (Tradutor). *Bíblia*. Revista e atualizada. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- ALVES, Fábio Tomaz. *O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 46.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- AZERÊDO, Sandra. *Preconceito contra a mulher: diferença, poemas e corpos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- AZEVEDO, José Clóvis. Educação Pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, p. 7-16, 2007.
- BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; PEREIRA, Graziela Raupp. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011.
- BARROS, Manoel de. *Caderno de Aprendiziz: poesia completa*. São Paulo, SP: Editora Leya, 2010.
- BELL, J. *Como realizar um projeto de investigação*. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BELOTTI, Elena Granini. O Descondicionamento da Mulher: *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 163.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. *A construção das identidades de gênero na educação infantil*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BLINI, Bruno Amaro Queiroz; BACKES, José Licínio. O significado de qualidade social da Educação Básica. In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. GT 5: Desigualdade Social e Educação. *Anais*. UCDB, MS, 2014. p. 1-19.

BLOEDOW, Alice Maria Ulrich; GUIZZO, Bianca Salazar. Jovens contemporâneos e que educação sexual? In: VII Congresso internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero, 2014. Anais do VII Congresso internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero, 2014. P. 31-32.

BOGDAN, R.;e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Portaria n. 149, de 16 de junho de 2011*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/588340/DLFE-39105.pdf/INEPPORTARIAPROVABRASILN149DE16DEJUNHODE2011.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. Sistemas de Consulta. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: maio 2015.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdades de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 303-328, 2012.

CANDAU, Vera Maria. *Ressignificando a didática na perspectiva multicultural*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo e educação: questões, tendência e perspectivas em sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.p. 19.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com ... Sobre didática e a perspectiva multi/intercultural. In. CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 156.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília (orgs.). *Gênero e educação*. São Paulo: SOF, 1999. p. 21.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson. *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009. p. 13-14.
- CARVALHO, Marília Pinto. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus Editora, 2009.
- CASTRO, Maria Cecília Souza. *O currículo na formação de professores em questões de gênero*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 563-584, 2011.
- COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 246 a 265. jan./abr. 2011.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 7-20, 2006.
- ESTEBAN, M. T. ; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, Edição especial, n. 1, p. 75 -92
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (orgs.). *Infâncias, gênero e sexualidade* – nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Editora da Ulbra, 2014, p. 31-32.
- FÉLIX, Robson Gonçalves; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Relações de gênero na escola: só não vê quem não quer. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 50/3, p. 06, 2009.
- FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil* – origens e pressupostos. Florianópolis, SC: Insular, 2013. p. 70-96.
- GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. P. 67-89.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. 11 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, n. 6, p. 33-51, 1992.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da educação, SECAD, UNESCO, 2009.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). WEEKS, Jeffrey; BRITZMAN, Debora; HOOKS, Bell; PARKER, Richard; BUTLER, Judith. *O corpo educado – Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Gênero, sexualidade e educação* – Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M.; MEYER, M.; WALDON, V. (Org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

- LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate Contemporâneo na Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56), p. 56, maio/ago. 2008.
- McLAREN, Peter. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELO NETO, José Baptista de; AGNOLETI, Michelle Barbosa. Dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT)Disponívelem:<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_netto_lgbtt.pdf> . Acesso em: 01/08/2013.
- MEYER, Dagmar Estermann. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Revista Educação e Realidade*, v. 25, n. 1, p. 135-162, jan./jul. 2000.
- MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 08.
- MEYER, D.E.E.; SOARES, R.F.R. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R.; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas (Org.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 44.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodra (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 09-27.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: O desafio de uma analítica da normalização. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2014.
- MONTSERRAT, Moreno. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Tradução de Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Curitiba: 0Editora da UFPR, n. 17, p. 39-,52. 2001.
- MOREIRA, A. F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In COSTA, M. V. (org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 27.

- NUNES, Luciana Borre. *Meninas são doces e calmas: um estudo sobre gênero através da cultura visual*. 2008. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS, Porto Alegre, RS, 2008.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- PACHECO, José Augusto. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.
- PAVAN, Ruth. Desigualdade social e educação: a ausência da perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.
- PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, p. 125-135, 2010.
- PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. *Revista Contrapontos*, v. 13, n. 2, p.102-111, maio/ago. 2013.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1986.
- RABELO, A. O. *A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.
- RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- RIZZATO, Liane Kelen. *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente*. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ROSATO, Tatine Penariol; OLIVEIRA, Ozerina Victor. *Política de currículo, identidades sexuais e performances de gênero*. Cuiabá: EDUFMT, 2011.
- SACRISTAN, Gimeno J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Art Med, 1998. p. 13-87.
- SANTANA, Hiller Soares. *Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

- SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, São Paulo, n. 30, 1997, p. 105-124.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1995.
- SILVA, Ana Célia da. Descobrimo a discriminação do negro no livro didático. Salvador EUFBA, 2005.
- SILVA, Gilberto Ferreira da. *Educação popular e interculturalidade na educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular*. In. *Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural*. CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia M. N. Anais. XII ENDIPE.
- SILVA, Itamar da. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPED no período de 2000 a 2010. *Avaliação*. V. 18, n.2, 2013, p. 335-350.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In, COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiães do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002. p. 105-128.
- SOUZA, Fabiana Cristina de; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero. In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 8, 2008. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2008. <Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Souza-Leao_01.pdf>. Acesso em 09 abr. 2014.
- SOUZA, Fabiana Cristina de. *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.
- STEARNS, Peter N. *História das relações de gênero*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2007.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luísa. *Levantando pedras: da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, jan./jun. 1996.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Espaço. *Salto Para o Futuro*. Boletim 22, Ano XVIII, Outubro de 2008, p. 27-30.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995. p. 37-82.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUADRO DA ENTREVISTA

QUADRO ORGANIZATIVO DAS ENTREVISTAS

Questões orientadoras gerais	Sujeitos entrevistados	Objetivos	Temáticas	Questões orientadoras específicas
<p>Qual é a percepção dos professores e professoras a respeito das relações de gênero no contexto escolar de uma escola com alto IDEB?</p>	<p>Prof^a Mara (Língua Portuguesa)</p> <p>Prof^a Maressa (Geografia)</p> <p>Prof^a Maristela (Ciências)</p> <p>Prof. João (Arte)</p> <p>Prof. José (Matemática)</p> <p>Prof. Joaquim (Língua Portuguesa)</p>	<p>- Identificar se na escola as questões de gênero são percebidas e discutidas pelos professores e professoras;</p> <p>- Caracterizar a escola utilizando os dados do INEP.</p>	<p>Desigualdade de gênero;</p> <p>Educação Básica;</p> <p>Ensino e aprendizagem.</p> <p>Avaliação externa;</p>	<p># O que você considera relevante no processo educacional?</p> <p># Tem diferença relacionar-se com os meninos e as meninas? Em quê?</p> <p># Em relação ao desempenho escolar existem diferenças entre alunos e alunas? De acordo com sua observação, alunos e alunas apresentam resultados diferentes?</p> <p># No cotidiano da escola você percebe diferenciação entre alunos e alunas?</p> <p># Para você a escola deve desempenhar algum papel com relação às questões de gênero e sexualidade?</p> <p># Esta é uma escola com alto IDEB. Como você pensa que isso ocorreu?</p> <p># Na sua concepção as avaliações externas têm importância no processo educacional da escola? Elas interferem nas suas aulas?</p> <p># Tem alguma atividade que a escola desenvolve tendo em vista a avaliação externa?</p>

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Relações de Gênero na Prática Educativa****Dados de Identificação:****Formação:**

Quanto tempo de magistério:

Níveis ou turma em que trabalha:

Carga horária (em uma mesma escola ou várias):

Idade:

Rede de ensino:

Escola: Central () Periferia ()**Masculino () Feminino ()**

1. O que você considera relevante no processo educacional?
2. Como é sua relação com seus alunos e alunas?
3. Tem diferença relacionar-se com os meninos e com as meninas? Em quê?

4. No cotidiano da escola você percebe diferenciação entre alunos e alunas? Quais?
5. Existem grupos predefinidos na sala de aula, só de meninos ou só de meninas (quando o/a professor/a pede que se formem equipes)?
6. Há comportamentos/características típicas de meninos na escola? E de meninas?
7. Você percebe conflitos que envolvem a questão de gênero? Como você se manifesta quando isso ocorre?
8. No caso de não perceber até hoje, se percebesse, a partir de hoje, o que faria?
9. Em relação ao desempenho escolar existem diferenças entre alunos e alunas, na disciplina em que você ministra aulas? De acordo com sua observação, alunas e alunos apresentam resultados diferentes? Por que você acha que isso ocorre?
10. Se sua resposta à questão 9 foi SIM, o que você considera ser a causa desses desempenhos?
11. Para você a escola deve desempenhar algum papel com relação às questões de gênero e sexualidade? Qual seria?
12. Nas suas aulas, o que você percebe/acha que ainda pode melhorar nestas questões “relações de gênero na escola”?
13. Esta é uma escola com alto IDEB. Como você pensa que isso ocorreu?
14. Na sua concepção as avaliações externas têm importância no processo educacional da escola? Elas interferem nas suas aulas? De que forma?
15. Tem alguma atividade que a escola desenvolve tendo em vista a avaliação externa? Explique/comente.

APÊNDICE C

EXEMPLO DE UMA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS

Observação: a entrevista abaixo transcrita apresenta-se tal como foi gravada.

Dados de Identificação:

Formação: Matemática – especialista em metodologia de ensino da matemática

Disciplina que leciona: Matemática

Quanto tempo de magistério: oito anos e meio

Níveis ou turma em que trabalha: 6º ao 9º anos

Carga horária de trabalho semanal: 64 horas

Idade: 30 anos

Rede de ensino: Estadual

Escola de periferia

1. O que você considera relevante no processo educacional?

Ah, em relação ao IDEB, já vou logo dizendo, acho que a nota do IDEB é a consequência do trabalho que a gente faz, em conjunto, aqui... Se você fizer um trabalho legal, ano a ano, não vai ter dificuldade na avaliação externa, a Prova Brasil. É um trabalho contínuo, sabe? Mas acontece porque temos um projeto na escola que a coordenadora marca horário com os pais, conversa, para melhorar o aluno. Acho que este contato entre aluno e escola é fundamental... Ah... sobre o aprendizado? É claro que é muito importante, mas, como eu ia dizendo, esse é um trabalho de formiguinha... aqui é assim... a gente trabalha muito, todos se ajudam...

2. Como é sua relação com seus alunos e alunas?

Eu acho que para que ocorra aprendizado a relação entre alunos e professores não pode ter barreiras, se colocar dificuldades, isso atrapalha, interfere na aprendizagem... Se você não tem uma relação aberta, acho que a identificação não acontece. Como eu tenho já mais de oito anos de magistério, isso fica mais fácil. Para algumas pessoas eu acho que é difícil, pode achar diferente, mas se você tem uma relação de afetividade com os alunos, saber a hora de cobrar e afrouxar, é como mãe diz: “saber bater e assoprar”, aí vai bem...

3. Tem diferença relacionar-se com os meninos e as meninas? Em quê?

Cada um tem sua limitação. Uma menina ou um menino pode ter um nível de proficiência bom. Às vezes é um menino que tem dificuldade. Mas isso é relativo. A questão mesmo é o trabalho que você faz, isso é o diferencial para alcançar seus objetivos e fazer com que o aluno desperte o amor pela sua matéria e dê vontade de resolver um exercício e encarar o desafio. Acho que é isso: o dia a dia...

4. No cotidiano da escola você percebe diferenciação entre alunos e alunas? Quais?

Não, para mim não... no meu modo de pensar, não. Não é uma coisa assim... tenho alunos muito bons e alunas muito boas também.

5. Existem grupos predefinidos na sala de aula, só de meninos ou só de meninas (quando o/a professor/a pede que se formem equipes)?

Não, cada dia é de um jeito... também eu vario. Tem dias que fazem os grupos e em outros eu formo as equipes... No dia em que eles formam? Normalmente misturam meninos e meninas... Eles se agrupam é por afinidade... Como? Facilidade para fazer os exercícios... Por isso que eu interfiro... para distribuir os que podem ajudar os outros...

6. Há comportamentos/características típicas de meninos na escola? E de meninas?

Diferenças acontecem, sim. De comportamento. De gênero? Não... eles se respeitam...

7. Você percebe conflitos que envolvem a questão de gênero? Como você se manifesta quando isso ocorre?

Como eu disse, eles se respeitam... os professores orientam, a coordenação também... a gestão é muito atuante...

8. No caso de não perceber até hoje, se percebesse a partir de hoje, o que faria?

Normalmente não tem problemas com questão de gênero, não...

9. Em relação ao desempenho escolar existem diferenças entre alunos e alunas, na disciplina em que você ministra aulas? De acordo com sua observação, alunos e alunas apresentam resultados diferentes? Por que você acha que isso ocorre?

Alguns meninos são mais agitados, mas aprendem do mesmo jeito.

10. (Pergunta para quem respondeu NÃO, para a questão 9) O que você considera ser a causa desse rendimento?

Todos aprendem igualmente... dificuldades meninos e meninas têm... igual...

11. Para você, a escola deve desempenhar algum papel com relação às questões de gênero e sexualidade? Qual seria?

O pessoal da saúde sempre vem aqui e fazem palestras para orientar. Acho importante.

12. Nas suas aulas, o que você percebe/acha que ainda pode melhorar nestas questões “relações de gênero na escola?”

Orientar... é... orientar...

13. Esta é uma escola com alto IDEB. Como você pensa que isso ocorreu?

São várias situações. Primeira coisa é parar e sentar com a equipe e discutir e pensar no seis ponto zero. Antes era dois... E foi melhorando... O diálogo... o diálogo é muito importante entre escola e família. Ontem teve reunião com pais, ajuda muito, muito mesmo... Muitos pais vieram... isso ajuda muito no processo. Tudo que acontece no entorno é importante. Tem que unir alunos, escola, professores, gestão... e isso culmina nos resultados...

14. Na sua concepção as avaliações externas têm importância no processo educacional da escola? Elas interferem nas suas aulas? De que forma?

Olha, uma das ideias – particular minha – é que a avaliação não é a melhor forma de avaliar. Não mesmo. O conteúdo de avaliação na escola é bem maior. Na verdade, é uma sementinha. No nono ano trabalhamos com mais intensidade os descritores. Na verdade é um processo. Você constrói e o aluno só vai corresponder... Não tem que ter preocupação... esse conteúdo é trabalhado ano a ano e a gente não prepara só para a avaliação Brasil, mas para outras provas que o aluno vai enfrentar durante a vida... Procuramos, eu pelo menos, procuro passar para eles o que é mais importante, como o raciocínio. Não fico muito preso na avaliação, não. Só que a questão de outras avaliações são muito boas e dão um norte para nós... trabalhar com questões semelhantes ajuda.

15. Tem alguma atividade que a escola desenvolve tendo em vista a avaliação externa?

É como falei, de tudo um pouco... carinho, respeito, chamar pais, trabalhar com questões de outras provas, raciocínio lógico, no caso da matemática...