

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

PATRÍCIA LUIZA GONÇALVES TRINDADE

**OFICINA DE DIVERSIDADE: PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NA ESCOLA**

PELOTAS, RS
2018

PATRÍCIA LUIZA GONÇALVES TRINDADE

**OFICINA DE DIVERSIDADE: PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Amélia Teresinha Brum da Cunha.

Linha de Pesquisa: Currículo,
Profissionalização e Trabalho Docente.

PELOTAS, RS
2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

T833o Trindade, Patricia Luiza Gonçalves

Oficina de diversidade : problematizando as relações de gênero na escola / Patricia Luiza Gonçalves Trindade ; Jarbas dos Santos Vieira, orientador ; Amélia Teresinha Brum da Cunha, coorientadora. — Pelotas, 2018.

123 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Gênero. 2. Escola. 3. Educação básica. I. Vieira, Jarbas dos Santos, orient. II. Cunha, Amélia Teresinha Brum da, coorient. III. Título.

CDD : 370

*Dedico esta dissertação aos meus amores Patricks, que compartilham
dos meus sonhos.*

Agradecimentos

Uma dissertação é construída coletivamente. É por isso que divido o mérito que receberei com outras pessoas que também foram parte importante desta trajetória.

Agradeço ao meu esposo amado Patrick Rodrigues pelo carinho, pelo amor, pela cumplicidade, pela paciência, pelo incentivo, por acreditar e confiar em mim, por me amparar, por caminhar ao meu lado e por dividir esta era comigo, amu tu, Tudão!

Agradeço ao meu filho Patrick Rodrigues Júnior pelos abraços apertados a todo o momento, pelo olhar carinhoso e cheio de amor, pelas risadas e os lanchinhos da madrugada.

Agradeço ao meu Orientador Professor Dr. Jarbas Santos Vieira que acreditou no meu potencial e me estendeu a mão, obrigada pela oportunidade de convívio e crescimento, pela atenção, pela motivação, pelos conselhos e pelo seu precioso tempo. Gratidão!

Agradeço à minha querida Coorientadora Professora Dr^a. Amélia Teresinha Brum da Cunha, obrigada por ser quem és, pessoa amiga, conselheira e incentivadora desde sempre, te encontrar foi um presente. Obrigada pela leitura atenta aos meus textos, pelas sugestões, pelo carinho e respeito. Tuas digitais estão em mim!

Agradeço à Professora Dr^a Márcia Alves e o Professor Dr. Márcio Caetano, por fazerem parte da banca de qualificação e defesa, pelo carinho e pelas contribuições na minha pesquisa.

Agradeço aos meus amados pais, às minhas irmãs e irmão, a família que Deus me deu. Obrigada por serem meu porto seguro, amo vocês bem forte!

Agradeço à minha amada ‘miga sua loca’ Jocieli Brayer, por sempre torcer por mim e ser meu muro das lamentações, gratidão!

Agradeço à minha amiga Renata Trecha por sempre me auxiliar durante todo o processo da pesquisa, intermediando dentro da escola tudo que se referiu à pesquisa, pelo carinho e torcida de sempre.

Agradeço às professoras, @s estudantes que participaram da Oficina de Diversidade e a direção da escola onde a pesquisa se realizou.

Agradeço à Sua Excelência, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Vana Rousseff e Fernando Haddad, que por meio de políticas públicas em seus governos permitiram a ascensão social de muitas pessoas deste país, inclusive a minha.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFPel/FaE pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio a pesquisa.

Agradeço às pessoas que fazem parte do grupo “Bolsistas Capes” do Facebook, pelas postagens de humor e descontração, pelas produtivas dicas e envio de material e reflexões relacionadas à vida acadêmica.

Por fim, agradeço a tod@s familiares e colegas pelas palavras de carinho, pela torcida e boas energias.

“Nós ensinamos às garotas a se encolherem, a se fazerem menores. Nós dizemos às meninas: você pode ter ambição, mas não muita, você deve aspirar ser bem-sucedida, mas não muito bem-sucedida, senão você irá ameaçar os homens. Porque eu sou fêmea, espera-se que eu aspire pelo casamento, espera-se que eu faça minhas escolhas de vida sempre mantendo em mente que o casamento é a mais importante. O casamento pode ser uma fonte de alegria e amor e apoio mútuo, mas por que nós ensinamos às meninas a aspirarem pelo casamento e nós não ensinamos o mesmo aos meninos? Nós criamos às meninas para verem umas às outras como competidoras, não para empregos ou realizações, o que eu acho que pode ser uma coisa boa, mas pela atenção dos homens. Nós ensinamos às garotas que elas não podem ser seres sexuais da forma que os homens o são. O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer quem somos . Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero” (ADICHIE, Chimamanda; 2012).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo problematizar os efeitos educativos que a Oficina de Diversidade, que trabalhou com temáticas que abordaram as questões de gênero, produziu n@s estudantes participantes em uma escola pública de tempo integral do município de Rio Grande, Rio Grande do Sul. O referencial teve como base os Estudos de Gênero, valendo-se de autoras como Guacira Louro, Joan Scott, Simone de Beauvoir, Dagmar Meyer e Judith Butler. Utilizei a investigação etnográfica como abordagem metodológica. A criação dos dados aconteceu através de observações durante os encontros da Oficina, sendo registrados no diário de campo. Com a intenção de complementar este estudo foram realizadas entrevistas com as professoras que ministraram a Oficina de Diversidade. As análises foram organizadas com base nas duas temáticas trabalhadas nas Oficinas: Violência contra a Mulher e Mulheres que fizeram a diferença no esporte. Pode-se observar que apesar de @s estudantes não possuírem muitas informações sobre os temas apresentados conseguiram acompanhar as discussões e proposta das Oficinas, demonstrando compreensão e assimilação do que era debatido, associando com as suas realidades e vivências, igualmente apresentando os efeitos educativos que estavam sendo criados naquele momento.

Palavras-chave: gênero; escola; Educação Básica.

Abstract

This thesis aims to discuss the educational effects that the Diversity Workshop, which considered subjects approaching gender questions, has developed in the attendant students in a full-time public school in the city of Rio Grande, Rio Grande do Sul. The theoretical framework had Gender Studies as its base, considering authors such as Guacira Louro, Joan Scott, Simone de Beauvoir, Dagmar Meyer and Judith Butler. The ethnographic research was used as the methodological approach for this work. The data collection was made through observations during the Workshop, which were registered in the field diary. Interviews with the teachers who gave the Diversity Workshop were made in order to complement this study. Analyses were organized based on the two subjects presented in the Workshops: Violence Against Women and Women who Made Difference in Sports. It is possible to realize that even without broad information about the subjects, students were able to follow the discussions and the purpose of the Workshops. They showed comprehension and assimilation to what was discussed, associating it with their realities and experiences and also demonstrating the educational effects that were being developed at that moment.

Keywords: gender; school; Basic Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Aproximação entre as vivências da pesquisadora e a temática da pesquisa.....	9
CAPÍTULO I	15
1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.1 Campo da pesquisa: a escola e a Oficina de Diversidade.....	16
1.2 O Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero	17
1.3 Etnografia: a metodologia norteadora	18
2 A NOÇÃO DE PROBLEMATIZAÇÃO.....	22
CAPÍTULO II	26
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE PESQUISAM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA.....	26
3.1 As produções selecionadas	29
4 ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR	38
4.1 O que dizem os estudos	39
5 A IMPORTÂNCIA DO DEBATE DE GÊNERO NA ESCOLA ATUAL.....	53
6 O CONCEITO DE GÊNERO.....	62
CAPÍTULO III	75
7 OFICINAS DE DIVERSIDADE: LUGAR DE REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO, NA ESCOLA	75
7.1 Investigando sobre a temática: Violência contra a mulher	76
7.2 Problematizando a temática: Mulheres que fizeram diferença no esporte	92
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO: Aproximação entre as vivências da pesquisadora e a temática da pesquisa

Aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002, p.25-26).

Partindo das palavras de Larrosa inicio a escrita desta dissertação, a fim de pensar sobre a pesquisa e o quanto ela está emaranhada com as experiências da pesquisadora. Através de uma motivação muito particular e dos caminhos que trilhamos, nas múltiplas instâncias em que transitamos em nossa vida, das experiências, dos saberes que construímos e reconstruímos, dos significados que atribuímos às vivências que nos constituem como sujeitos. Nesse sentido, é necessário contextualizar o que deu início a essa preocupação investigativa.

Ao entender que as nossas experiências estão imbricadas tanto com as nossas escolhas de pesquisa como com a temática, entre outros aspectos, vou destacar aqui alguns acontecimentos que me aproximaram das questões e discussões que acabaram me interpelando e me instigando a pesquisar a temática de gênero no espaço escolar.

Além das experiências que aconteceram ao longo de minha escolaridade nas Séries Iniciais, no Ensino Fundamental e no curso de Magistério, meus primeiros debates mais sistematizados e com perspectivas mais plurais em relação às temáticas de gênero e sexualidade ocorreram durante a minha primeira formação acadêmica, em Letras Português, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG/2014) através da disciplina optativa *Gênero e Sexualidade nos Espaços Educativos*. Essa disciplina tem como propósito a discussão e análise temática a respeito das questões dos corpos, gêneros e sexualidades na contemporaneidade, enfocando o ensino e aprendizagem dessas questões nos diversos espaços educativos, e análise do processo de produção dessas temáticas nas distintas instâncias sociais e pedagogias culturais. Foi nesse espaço de ensino que começava a emergir questionamentos que me levariam a participar de eventos, a realizar pesquisas e cursos de extensão que tratassem da temática de gênero e sexualidade nos ambientes educacionais. Diante desse aprofundamento, no estudo histórico e conceitual das desigualdades que permeiam tudo que é relacionado ao feminino, pude também contar com um movimento de reconstrução pessoal. Se antes algumas situações passavam despercebidas ou de alguma forma ignoradas, hoje me saltam aos olhos, são debatidas, questionadas, reformulando tudo que estava naturalizado,

uma vez que nascemos e somos criad@s¹ dentro de uma leitura de mundo, de uma história androcêntrica cultural. Compreender que tudo que se refere às masculinidades e às feminilidades é relacional, que é uma construção cultural e social e que, portanto, pode ser mudado, levou algum tempo. Penso que é um exercício contínuo, em constante processo.

Desta forma, minha trajetória de pesquisa sobre a temática gênero teve início no curso de Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (FURG/2015). Neste curso desenvolvi uma monografia intitulada *Tipo uma menina: estereótipos e forma de subjetivação*², a qual teve por objetivo realizar um estudo sobre os sentidos produzidos pela repetição e por uma forma específica de reprodução, utilizando como *corpus* de análise os discursos presentes no documentário do absorvente *Always*³. Utilizei como referencial teórico a Análise do Discurso de linha francesa e os Estudos de Gênero. Já no curso de Licenciatura em Pedagogia (FURG/2017) foi desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a pesquisa intitulada *Gênero na escola: narrativas de docentes de uma escola de Educação Básica da cidade de Rio Grande/RS*, com o objetivo de investigar e problematizar como quatro docentes (três professoras e um professor) da Educação Básica, de uma escola pública de tempo integral localizada na periferia do município de Rio Grande/RS, percebiam, discutiam e tratavam as questões de gênero no espaço escolar e nas suas práticas pedagógicas diárias, tendo sido fundamentado, principalmente, sob o referencial teórico dos Estudos de Gênero Pós-Estruturalista.

Somado a isso, outras experiências no espaço escolar também me incitaram a seguir pesquisando a temática de gênero. Em 2015, trabalhando como monitora em uma escola pública municipal de Rio Grande, Rio Grande do Sul, observei o modo como @s docentes que tive contato direcionavam suas práticas pedagógicas, e percebi que havia a tendência em separar meninas e meninos, na maioria das vezes pontuando as diferenças de gênero em suas falas; na organização da sala; nas filas; nas atividades recreativas; até as ações mais comuns como varrer a sala de aula, neste caso, sempre direcionadas às meninas; na organização dos brinquedos separados por gênero; na decoração da sala de aula e nas cores que correspondem ao masculino ou feminino, ainda que a escola tenha como um de seus fundamentos a co-educação, havia a tendência em separar meninas e meninos. Práticas escolares que ocorrem tanto por parte d@s docentes quanto d@s alun@s que vivendo dentro de um sistema binário

¹A @ é o gênero da inclusão. Alguns teóricos e teóricas entendem que a linguagem corrente assume caráter sexista ao inserir o masculino como padrão hegemônico. Ao invés inserir “/as” e “/os”, utiliza-se a @, até mesmo para contemplar quem não se inseri no masculino ou no feminino (MUSSKOPF, 2012).

² <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/733/355>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0> - Campanha publicitária divulgada em 2014 pela marca P&G com o slogan “O que significa: fazer coisas Tipo uma menina?”.

apresentam tal relação e organização educacional. Sobre isso, Pinho e Pulcino (2016) destacam a escola como uma das instituições que desempenha um forte controle da heteronormatividade, através de seus discursos, silêncios e práticas, e que por isso se faz necessário repensar a lógica e desvelar os mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar. Algumas pesquisas apresentadas aqui na primeira seção do capítulo II intitulada *Estado do conhecimento: o que dizem as Teses e Dissertações sobre as questões de gênero na escola*, mostram o quanto a escola reproduz desigualdades de gênero.

Ferreira (2006), salienta que enquanto docentes muitas vezes sem nos darmos conta, nos relacionamos distintamente, ou estimulamos determinados tipos de comportamentos, de acordo com o sexo d@s noss@s alun@s. Para ela o esquecimento ou o apagamento dessa discussão, desses processos, podem acarretar em práticas sexistas, estabelecendo desigualdades e discriminação.

Já durante as observações escolares e nos estágios realizados ao longo da formação em Pedagogia, também foi possível mais uma vez presenciar tais questões em outros ambientes escolares, as quais me instigaram fazendo com que eu refletisse acerca das relações de gênero presentes na escola. As vivências como acadêmica nos cursos de licenciatura, e de monitora em uma escola, juntamente com as pesquisas já realizadas me possibilitaram momentos de aprendizado, reflexões, inquietações e indagações. Dessas indagações, foi surgindo à vontade de problematizar os significados atribuídos às questões relacionadas às relações de gêneros, principalmente com o intuito de analisar como a escola atual vem tratando essa temática.

Além disso, a escolha por pesquisar tal temática também se reforça pelo fato de compreender o espaço escolar como um campo fértil onde as relações de gênero também são construídas e reconstruídas durante o processo socioeducativo, onde, inclusive, as representações e estereótipos de acordo com o sexo são reforçados durante as práticas pedagógicas, e durante as relações alun@/docente e alun@/alun@. Nesse sentido, essa pesquisa de dissertação teve como objetivo problematizar os efeitos educativos que a Oficina de Diversidade, a qual trabalha as questões de gênero no espaço escolar, produziu n@s estudantes participantes de uma escola pública de tempo integral da cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul.

A Oficina vem sendo realizada há dois anos nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Professor Valdir Castro. Tal prática é realizada através de um projeto da escola, em que todas as quintas-feiras no período da manhã são oferecidas uma série de oficinas para @s estudantes realizarem. A Oficina de Diversidade durante sua realização acabou contando com o apoio do *Projeto Escolas Promotora da*

Igualdade de Gênero realizado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), coordenado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). O grupo realiza atividades que visam a promoção de uma educação para a sexualidade em diferentes espaços sociais – escola, universidade, mídia – combatendo sexismo, racismo, misoginia, homo, trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e discriminação. Seu objetivo é minimizar os binarismos (homem/mulher, rico/pobre, saudável/doente, branco/negro, certo/errado, normal/anormal, heterossexual/homossexual, entre outros).

Imbuído desses princípios o *Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero* foi lançado na intenção de apoiar as escolas das redes estadual e municipal de Educação Básica do município do Rio Grande/RS que tenham interesse em desenvolver ações para a promoção e a reflexão acerca da igualdade e equidade dos gêneros com vistas à construção de estratégias que resultem na redução dos indicadores de desigualdades, ao mesmo tempo em que busquem dar visibilidade ao tema.

Grupos de pesquisas como o GESE com suas ações estratégicas realizadas nas escolas se tornam relevantes para a importância do debate de gênero na escola atual, transformando-se em uma opção de resistência frente à criação de políticas municipais, estaduais e federais que tentam impedir as discussões das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas. Nesse sentido, esta pesquisa também se tornará um importante meio de divulgação dessas ações que estão sendo realizadas.

Após essa breve introdução apresento, daqui em diante, a sequência em que a dissertação foi estruturada.

No capítulo I **Encaminhamentos Metodológicos** abordo os procedimentos metodológicos da pesquisa, discorrendo acerca de como procedi em relação às observações, da ferramenta conceitual que fundamentou a metodologia e dos instrumentos utilizados na produção da dissertação. É neste capítulo, também, que exponho o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, além de apresentar a escola em que a pesquisa se realizou, a Oficina de Diversidade e o Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero (FURG), todos estes importantes espaços que ajudaram na criação deste estudo.

O capítulo II, por sua vez, é organizado em quatro seções, a primeira apresenta o **Estado do conhecimento: o que pesquisam as Teses e Dissertações sobre as questões de gênero na escola**, uma análise das pesquisas feitas no Brasil nos cursos de pós-graduação acerca das questões de gênero no ambiente escolar, todas se encontram no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram consideradas teses e dissertações do período de 2012 a 2017, dos mais diferentes cursos de pós-graduação, sendo que a prevalência foi na área de Educação.

Já na segunda seção do capítulo II apresento uma breve contextualização da **Escola como uma instituição disciplinar**, abordando aspectos históricos da constituição da sala de aula, das pedagogias e das maneiras de disciplinamento, sobretudo, dos estudantes. Exibo como a instituição escolar foi se constituindo enquanto um espaço de disciplinamento e de produção de determinadas condutas, podendo percebê-las nas práticas da sala de aula e das escolas atuais. Para isso, utilizei três referenciais na construção desta escrita: O livro *A invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar*, de Dussel e Caruso (2003); *A Maquinaria Escolar*, de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) pertencente à Revista Teoria e Educação, e a entrevista de Alfredo Veiga-Neto que compõem o livro *A escola tem futuro?* organizado por Marisa Vorraber Costa (2007), num esforço em desenvolver essa discussão. Estudos que mostram como variadas pedagogias foram deixando suas marcas ao longo do tempo, bem como me auxiliaram a pensar meu tema de pesquisa, de como a questão de gênero vem sendo apresentada e discutida.

Apresento também neste capítulo **A importância do debate de gênero na escola atual**, em que exibo como esta temática vem sendo tratada no cenário político, e nos documentos educacionais oficiais apontando alguns documentos que dão amparo legal ao debate de gênero na escola, bem como grupos e movimentos que se organizam para defender o direito de se trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar. E para encerrar este capítulo trago **O conceito de gênero** ancorado nos Estudos de Gênero, recorrendo às autoras Guacira Louro, Joan Scott, Simone de Beauvoir, Dagmar Meyer e Judith Butler, entre outras/os.

No capítulo III **Oficinas de Diversidade: lugar de reflexões sobre relações de gênero, na escola** são apresentadas as análises acerca das observações realizadas. Tais análises foram organizadas e problematizadas com base nas duas temáticas trabalhadas nas Oficinas: Violência contra a Mulher e Mulheres que fizeram a diferença no esporte. Sendo assim, intitulei a primeira análise de **Investigando sobre a temática: Violência contra a mulher**, a qual foi realizada no primeiro trimestre letivo de 2018 com algumas/alguns estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Já a segunda análise foi nomeada como **Problematizando a temática: Mulheres que fizeram a diferença no esporte**, realizada no segundo trimestre letivo de 2018 com algumas/alguns estudantes do 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Destaco que para complementar as análises foram feitas entrevistas com as professoras que ministraram as Oficinas de Diversidade.

E finalmente, **Algumas Considerações Finais**, momento em que encerro a pesquisa pontuando o que foi apresentado ao longo dessa dissertação, bem como desejando que o trabalho não se acabe nem se determine. Vislumbrando, ainda, outros desdobramentos e reflexões acerca das relações de gênero no espaço escolar.

CAPÍTULO I

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

*O verdadeiro descobrimento não consiste em buscar
novas paisagens, mas em conseguir novos olhos
(Marcel Proust).*

Todo movimento de investigação indica para uma trajetória que acaba por estimular a construção da pesquisa. Para mim, isso ocorreu através de inquietações, questionamentos e com o descontentamento do já-experimentado, pois, “existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós” (FOULCAULT, 1979, p. 257). Assim, a construção do problema de pesquisa, bem como do objetivo geral e dos específicos que nortearam este estudo foram articulados e experimentados de alguma forma, de algum modo, durante a minha trajetória acadêmica e pessoal. Posto isso, o problema que norteou a pesquisa foi: Como uma escola de Educação Básica de tempo integral, através de uma Oficina de Diversidade, vem problematizando as relações de gênero? Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa foi problematizar os efeitos educativos que a Oficina de Diversidade produziu n@s estudantes que dela participaram, e teve como objetivos específicos: a) Identificar as seguintes características do grupo que frequentou a Oficina: nível de escolarização, idade e gênero, b) Identificar as temáticas abordadas na Oficina e c) Analisar como a abordagem do debate sobre a temática gênero foi construída na Oficina.

Diante disso, na tentativa de alcançar os objetivos apresentados foi escolhida uma escola pública de Educação Básica de tempo integral localizada no município de Rio Grande/RS, a qual possui um projeto de oficinas semanais, onde uma delas intitulada *Diversidade* trabalha diretamente com o debate de relações de gênero. Nesse contexto, a pesquisa realizada procurou colocar em suspenso discursos que apontam a escola como propagadora das diferenças e ir ao encontro de um olhar que mostre como a escola contemporânea tem agido positivamente na construção das feminilidades e masculinidades. Fugindo do que muitas pesquisas na área da educação, que trataram de pesquisar as relações de gênero na escola, vêm realizando.

1.1 Campo da pesquisa: a escola e a Oficina de Diversidade

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro tem por filosofia a ampliação e a organização dos tempos/espços curriculares, onde é trabalhada a importância da diversidade de cada um, valorizando as culturas, etnias e os seus saberes. Atende crianças e adolescentes dos bairros Santa Rosa, Condomínio Champagnat, Cidade de Águeda, COHAB IV, Nossa Senhora de Fátima, Castelo Branco I, II, possuindo hoje um total de 172 discentes. Sendo a primeira escola de tempo integral do município do Rio Grande/RS, após diversas conversas e discussões com o grupo de professores/as foi decidido à implementação da divisão do ensino através de blocos: Iniciação I (1º ano) e II (2º ano), Consolidação I (3º ano), II (4º ano) e III (5º ano) e Desenvolvimento I (6º ano), II (7º ano), III (8º ano) e IV (9º ano). Aqueles educand@s da Iniciação II, Consolidação I, que ainda não conseguirem se alfabetizar, participam do Projeto Intensivão, com outra professora. O objetivo deste projeto é oportunizar aos/as educand@s o tempo que lhes faltou para efetuar seu processo de alfabetização, além de assegurar uma convivência através de três eixos: responsabilidade, autonomia e solidariedade, para que haja um ensino de qualidade.

O espaço onde a escola funciona atualmente foi cedido pela Escola de Ensino Profissionalizante Assis Brasil, em 21 de setembro de 2012, sendo inaugurada em março de 2013. Ainda no ano de 2013 um contrato foi assinado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd) para construção de uma nova sede da escola, a qual ainda se encontra inacabada. Sua fachada já indica tratar-se de um prédio antigo, e ao transitar pelos espaços internos da escola encontramos um corredor com pouca luminosidade e salas divididas para comportar todas as turmas. Possui um pátio grande, mas totalmente aberto, facilitando a entrada e saída de qualquer pessoa, muitos transeuntes utilizam o caminho da frente da escola para se dirigir de um bairro a outro. Desta forma, a gestão escolar juntamente com seus discentes vai conduzindo o ensino aprendizagem d@s seus/suas estudantes da melhor forma possível, tentando driblar as adversidades estruturais.

A instituição é composta por discentes das comunidades carentes que estão localizadas no entorno da escola, já indicadas aqui anteriormente. Estudantes diagnosticados com déficit de atenção e intelectual, com transtorno de conduta e com hiperatividade também frequentam a escola. Para um melhor desenvolvimento na aprendizagem destes a prefeitura de Rio Grande disponibiliza graduand@s dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) para atuar como monitores e auxiliar estes/as alun@s na sala de aula. Por ser uma instituição de tempo integral percebe-se o quanto @s estudantes e as famílias valorizam

este espaço, pois na escola estão seguros, alimentados, socializando e ampliando suas aprendizagens.

Somado a isso, com o comprometimento d@s docentes que lá atuam, diversos projetos são criados e outros aplicados na escola por agentes externos, a maioria realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que fica próxima ao bairro em que a escola se localiza. Assim, é comum encontrar graduand@s circulando pelas salas e corredores da instituição escolar, realizando suas atividades e contribuindo com o ensino aprendizagem d@s estudantes, além de potencializar seus processos de formação docente. Projeto Socializando a Leitura, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/FURG), Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero (FURG), Programa mais Educação, Programa Mais Alfabetização, oficinas de: Teatro, Literatura e outras artes, Dança, Dança Latina, Informática, Cultura Tradicionalista Gaúcha; Diversidade; Futebol Masculino; Artesanato; Origami; Língua Espanhola e Inglesa fazem parte da realidade da escola.

Nesse sentido, a Oficina de Diversidade foi uma das criadas pela a escola pesquisada, sendo realizada todas as quintas feiras das 10h às 12h. A cada trimestre @s estudantes de duas ou três turmas tem a oportunidade de participar – primeiro trimestre 7º e 8º anos, segundo trimestre 4º, 5º e 6º anos. De acordo com o nível de cada ano escolar as professoras planejam as atividades que serão realizadas, e @s estudantes por interesse próprio se inscrevem e participam.

A seguir apresento o Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de gênero criado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o qual contribuiu diretamente na criação das atividades realizadas na Oficina de Diversidade, uma vez que as professoras que realizam tal ação participam deste projeto.

1.2 O Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero

O Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero foi lançado em 2017, em parceria com o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola⁴ (GESE) da FURG e a Secretaria de Município da Educação (SMEd). O Projeto também tem o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, através do Movimento Mundial ElesPorElas (HeforSHe), que tem

⁴ O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) é constituído por docentes e pesquisadores/as do Instituto de Educação (IE), mestres/as, mestrandos/as, doutores/as, doutorandos/as, bolsistas de iniciação científica e licenciand@s da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) que têm se dedicado a estudar e pesquisar algumas questões centrais no estudo da sexualidade, como as identidades de gêneros e sexuais, a diversidade sexual, as configurações familiares, a homofobia, os corpos, os prazeres, os desejos, as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids.

como objetivo envolver homens e meninos de forma global na remoção das barreiras sociais e culturais que impedem as mulheres de atingir seu potencial. Anualmente participam desse projeto um total de 20 escolas públicas – incluindo a escola pesquisada – municipais e estaduais do município de Rio Grande/RS. Seu objetivo é promover ações para a promoção e a reflexão acerca da igualdade e equidade dos gêneros com vistas à construção de estratégias que resultem na redução dos indicadores de desigualdades, ao mesmo tempo em que buscam dar visibilidade ao tema. Desta forma, as escolas indicam dois/duas de seus/suas docentes para participarem das reuniões de formações mensais, que é coordenado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG), bem como para organização das atividades do projeto. @s docentes que participam devem se comprometer a promover a igualdade e a equidade de gêneros, possibilitar uma educação inclusiva, não sexista, não homofóbica, não transfóbica e não lesbofóbica e a combater o sexismo, a misoginia e o machismo. Também devem desenvolver em suas salas ou na escola as atividades propostas e planejadas conjuntamente com a equipe do GESE ao longo do período letivo, além disso, as escolas participantes recebem uma placa de identificação (Escola Promotora da Igualdade de Gênero) que fica exposta em algum local da instituição.

Ao serem indicadas pela escola E.M.E.F Tempo Integral Professor Valdir Castro, para participarem do projeto da FURG, as professoras⁵ Ana e Luzia puderam contar com as aprendizagens realizadas na formação para potencializar ainda mais a Oficina de Diversidade que já vinham realizando.

1.3 Etnografia: a metodologia norteadora

Diante do referencial teórico utilizado não encontrei nenhuma dificuldade em escolher a metodologia de pesquisa, “justo porque não é por tal e qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (CORAZZA, 2002, p. 123). Foi dentro dessa compreensão que o estudo de investigação se constituiu.

Segundo José Filho (2006, p. 64), “[...] o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Diante disso, pensou-se em problematizar este

⁵Ressalto que, em acordo com as normas éticas sobre pesquisa, e por combinação com as professoras entrevistadas, seus nomes foram modificados, a fim de manter suas identidades em sigilo. Nesse mesmo sentido, os nomes d@s alun@s participantes das Oficinas de Diversidade também não serão divulgados.

espaço através de uma metodologia de pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, durante a Oficina de Diversidade a qual trabalha as relações de gênero. A escolha do método de investigação aproxima-se daquilo que pontuei na introdução, ou seja, de como cheguei a este objeto de pesquisa, dos caminhos que me trouxeram até aqui, das observações, do olhar atento a essas questões. Por isso, também, a metodologia etnográfica faz-se necessária, pois será através dela e da utilização de dois instrumentos de organização que a produção de dados se realizará: diário de campo e entrevistas com as professoras que ministraram a Oficina.

Esteban (2010), apresenta algumas características e definições da pesquisa etnográfica: descrição de um modo de vida; descrição de cenários e grupos culturais intactos; arte de descrever um povo ou cultura; estudo descritivo da cultura de uma comunidade. Além disso, segundo Esteban (2010), a pesquisa etnográfica caracteriza-se por ser circular e emergente, sujeita a ocorrências que não foram planejadas, o que exige reformulações ao longo do próprio processo de pesquisa. Para Angrosiano (2009, p. 16), a etnografia é definida como o estudo de um povo, do homem no sentido coletivo. Já Godoy (1995, p.29), salienta que “O trabalho de campo é o elemento mais característico da pesquisa etnográfica. O pesquisador deve ter uma experiência direta e intensa com a situação em estudo, visando à compreensão das regras, costumes e convenções que orientam a vida do grupo sob observação”. Nesse sentido, compreendi que deveria estar sempre atenta e receptiva aos eventos que ocorreriam ao meu redor, aberta em relação às situações mais variadas que podiam vir a acontecer no grupo estudado, por exemplo, relatos mais pessoais e íntimos, e a maneira que as docentes direcionavam as atividades e os debates.

Muito além do que pontuam os autores acima destacados, o prestígio da etnografia é tal que se tornou a definição mais simples por assim dizer da Antropologia. Ou seja, o método se tornou mais conhecido do que a própria disciplina que o criou, por isso também é comum encontramos variações nominais para este tipo de metodologia, ora denominada etnográfica, ora antropológica. Como bem disse Geertz (2001), os antropólogos se definem pelo estilo de pesquisa, não em termos daquilo que estudam. Cabe salientar que para Uriarte (2014), a etnografia passa a ser um método próprio da Antropologia do século XX, bem como uma resposta crítica à Antropologia do século XIX, a qual era especialista em povos primitivos que utilizava e analisava mediante a leitura de relatos de viajantes, expedições científicas, missionários ou informes de coloniais. Trabalhando em seus gabinetes, lendo os materiais, esses antropólogos apenas deduziam e especulavam, pois nunca tiveram contato com os povos estudados, resultando em textos antropológicos cheios de afirmações e teorias etnocêntricas.

Apenas no final do século XIX que os antropólogos passam a acompanhar as expedições científicas. Assim, pela primeira vez, veem os índios e é também numa dessas expedições, em 1914, que Bronislaw Malinowski, um jovem polonês, fazendo o seu doutorado em Antropologia vai para as ilhas de Trobriand, arma sua tenda no meio da aldeia convivendo dia após dia com os trobriandeses, ficando por mais de três anos aprende a língua nativa, seus costumes e tradições. Através dessa experiência nasceu a obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1976), e, com ele, a primeira formulação do que é o método etnográfico (apresentado na introdução do livro). Assim, Malinowski propôs uma nova metodologia de pesquisa, ou seja, do antropólogo conviver um período com os seus sujeitos de pesquisa para captar o que ele chamou de “ponto de vista do nativo”. Com isso, Uriarte (2014) nos diz que:

A Antropologia do século XX é, pois, o fruto de seu método, um método que surgiu de forma não planejada, que não foi o resultado de uma crítica teórica, mas de um descobrimento fortuito da importância de conviver e ouvir aqueles que pretendemos entender. Com o novo método, o seu objeto mudou: de “tribos”, “índios”, “aborígenes”, “bosquímanos”, “silvícolas”, “esquimós”, “primitivos” passamos a nos interessar nas sociedades humanas, todas e qualquer uma delas (“atrasada” ou “adiantada”, ocidental ou oriental, “moderna” ou “tradicional”, o bairro vizinho, a comunidade tal, a favela tal, as torres tal). O quê nos interessa dessas sociedades? Sua Alteridade, sua singularidade, a sua outredade, o que faz essas sociedades serem o que são. A Antropologia é o lugar, dentro do espaço das ciências ocidentais, para pensar a diferença e o antropólogo é aquele que se interessa pelo Outro: um sujeito bastante raro, é verdade, porque em lugar de querer defender uma identidade, queremos ser atingidos pelo Outro, em vez que nos enraizarmos num território de certezas, buscamos o desenraizamento crônico que nos leva à busca pelo Outro (URIARTE, 2014, p. 4).

Diante disso, através deste método, que também passa a ser adotado pelas pesquisas na área da Educação, me aproximei da realidade a qual me propus a estudar, entender e pesquisar, através de um mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana escolar dos estudantes que frequentaram a Oficina de Diversidade. Magnani (2002) pontua que “o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos” (MAGNANI, 2002, p.17). Na mesma lógica, Valente (1996) nos diz que reduzir a pesquisa etnográfica a uma simples coleta de dados implica em um equívoco. Para a autora é preciso compreender a relação da etnografia com os conceitos da Antropologia, pontuando que “A utilização de um diário etnográfico ou de campo pode ser um instrumento ideal na coleta e registros de impressões que vão sendo discriminadas entre relevantes ou superficiais, sendo transformadas ao longo do processo de investigação” (VALENTE, 1996, p. 57).

Para Clifford (1999), o campo antropológico supõe não apenas ir e ver ou ir e pegar amostras é algo mais complexo: uma co-residência extensa, uma observação sistemática, uma interlocução (língua nativa), uma mistura de aliança, cumplicidade, amizade, respeito, coerção e tolerância irônica (CLIFFORD, 1999, p. 94). No sentido mais amplo, estabelecer relações com pessoas, de dialogar pacientemente com elas, entendendo a etnografia como para Frehse (2011):

Entendendo a etnografia antes de tudo como maneira específica de conhecer a vida social. Sua peculiaridade: sua fundamentação existencial numa impregnação profunda, no pesquisador (em seu corpo e sua alma, em sua inteligência e sensibilidade), da imprescindibilidade da busca por aquilo que Eduardo Viveiros de Castro denominou “diálogo para valer” com o Outro sendo o conhecimento forjado justamente a partir dos resultados desse diálogo (FREHSE, 2011, p. 35).

Ver, ouvir e escrever é o que implica a etnografia, são essas as funções de um gênero de observação peculiar à Antropologia que esta pesquisa na área da educação se propôs a realizar, e por intermédio da qual procurei interpretar e compreender o espaço e os participantes da Oficina de Diversidade. Dando a devida atenção também ao que os pesquisados falaram entre si, por compreender que esses diálogos trazem importantes informações de compreensão da realidade analisada. Nesta lógica, Pires (2011) nos orienta o seguinte:

O diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado (PIRES, 2011, p. 146).

Essa estada em campo que a etnografia prevê é a possibilidade de se vivenciar a realidade para que essa possa ser apreendida pelo texto etnográfico. Diante disso, a metodologia etnográfica possibilitou entre outras questões uma verdadeira experiência vivenciada pela pesquisadora que, ao ser transformada em texto, buscou convergir o tempo da ação com o tempo da narração, bem como a necessidade de se inserir na cultura própria dos sujeitos, e de ser aceita por eles/as e pelas professoras, para que assim a pesquisa fosse sendo desenvolvida, acontecendo de forma gradual.

Não seguindo padrões rígidos ou pré-determinados, a etnografia torna-se um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo desenvolvido por meio do trabalho de campo no contexto social da pesquisa (MATTOS, 2011). Assim, a maior

preocupação da etnografia é a realização de uma descrição densa, mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz, como faz e o significado dos aspectos imediatos que eles têm do que eles fazem. Com isso, a investigadora ou investigador, de posse de uma teoria crítica de análise aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, gênero, linguagem, e a cena imediata onde estas relações se manifestam. “A microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere” (MATTOS, 2011, p. 56).

2 A NOÇÃO DE PROBLEMATIZAÇÃO

Esta escrita traz a noção de problematização enquanto um método investigativo, ou seja, um meio pelo qual a pesquisa se constrói. Por isso, tal palavra estar presente a partir do título do estudo.

A fim de apresentar a noção de problematização buscou-se a obra de Christian Vinci (2015) *A problematização e as escritas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano*, conceito este apresentado inicialmente por Michel Foucault, mas sem grande evidência, permanecendo em segundo plano pelos comentadores de suas obras. Nesse sentido, um conceito pouco explorado pela literatura educacional, porém de potencial interesse para @s pesquisadores/as brasileir@s em educação, principalmente aqueles/as identificad@s como pós-estruturalistas, conforme pontua Vinci (2015).

Refletindo sobre o porquê de esse conceito ter pouca importância no léxico foucaultiano, Vinci (2015) ajuda na compreensão de que a *problematização* sempre esteve presente nas obras de Michel Foucault, trazendo uma citação do filósofo presente em sua obra *As Palavras e as Coisas*:

A noção que unifica os estudos que realizei desde a *História da loucura* é a da *problematização*, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo: as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico. Em *História da loucura*, tratava-se de saber como e por que a loucura, em dado momento, fora problematizada através de uma certa prática institucional e de um certo aparato de conhecimento. Da mesma forma, em *Vigiar e Punir* tratava-se de analisar as mudanças na problematização das relações entre delinquência e castigo através das práticas penais e das instituições penitenciárias no final do século XVIII e início do XIX (FOUCAULT, 2010, p.242).

Diante disso compreendo que a *problematização* é o que move e liga as obras de Foucault, ou seja, através deste objeto seus estudos foram realizados, “A problematização, em

suma, seria o horizonte norteador do trabalho de Foucault, de acordo com o próprio” (VINCI, 2015, p. 197). Assim, é fácil encontrarmos em suas obras tal expressão, apesar de Foucault ter escrito apenas uma obra que contemple essa discussão. Desta forma, entendo que meu estudo tem esta noção, de investigar como a escola atual se ocupa das questões de gênero em seu espaço, e por que realiza a problematização dessa temática. Para colaborar com a reflexão Vinci (2015) traz para sua escrita à autora Judith Revel, que em sua obra *Dicionário Foucaultiano* apresenta um verbete desse conceito:

Para Revel, uma análise aprofundada dessa expressão por parte dos leitores de Foucault possibilitaria apreender não só o gesto investigativo norteador das obras do historiador-filósofo francês, seu interesse em descobrir problemas ao invés de resolvê-los, bem como permitir-lhes redescobrir a paixão singular pelo trabalho do pensar manifestado nos livros escritos pelo autor (VINCI, 2015, p. 197).

Com a publicação das primeiras traduções das obras de Michel Foucault, no Brasil a partir da década de 1970, muit@s pesquisadores/as brasileir@s passam a se encantar desde então pelas escritas do filósofo francês. Com isso, já na década de 1980 o campo educacional passa a sofrer forte influência do pensamento foucaultiano, autores como Tomaz Tadeu da Silva (2002) tiveram suas pesquisas tomadas pelas teorias de Foucault. Desse modo, foi possível “aos pesquisadores do campo a lida com temáticas inéditas ou pouco exploradas, a questão do corpo, por exemplo, como permitiu que velhos temas ganhassem novas leituras, vide a questão da indisciplina” (VINCI, 2015, p. 198).

Sem a intenção de apresentar uma discussão conceitual Vinci (2015) deixa claro que o objetivo de sua escrita é:

Pensar não uma outra ferramenta conceitual foucaultiana, somando-se assim à vasta bibliografia disponível, mas um conceito capaz de clarear certos objetivos há muito esquecidos pelos pesquisadores da área, inspirados em Foucault ou não [...] *Problematização*, destarte, não apenas como um conceito, mas como um gesto investigativo (VINCI, 2015, p. 200).

Para Vinci essa expressão caracteriza-se mais que uma metodologia, transformando-se em uma maneira de se proceder diante do objeto de pesquisa, buscando gerar o que ele chama de um “real trabalho de pensamento e não um conjunto de regras e procedimentos capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade” (ibidem, p. 201).

No segundo volume de sua obra *História da Sexualidade* Foucault (2007), na introdução diz que:

[Gostaria de] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. A dimensão arqueológica da análise permite analisar

as próprias formas da problematização; a dimensão genealógica, sua formação a partir de práticas e de suas modificações (FOUCAULT, 2007, p.15).

Nesse sentido, voltando os olhos para o tema desta pesquisa podemos pensar como a discussão do tema gênero na escola acabou por engendrar certas práticas e tornou gênero um objeto caro de problematização na nossa época.

Na tentativa de aconselhar o leitor, Vinci (2015) solicita que o conceito de problematização seja tomado como responsável por dar oportunidade a muitas ferramentas analíticas elaboradas por autores/as inserid@s em uma vertente pós-estruturalista, como um pano de fundo, em que a base sempre seja a problematização. A exemplo, Vinci (2015), apresenta o primeiro autor a salientar a importância desse conceito no campo educacional, James Marshall (2006; 2008), que tem desenvolvido alguns trabalhos originais sobre essa ideia, enxergando nesse conceito uma espécie de metodologia. Todavia, ao longo de sua análise Marshall (2006) passa a discernir que adotar o conceito de problematização como uma metodologia é algo perigoso, “Corre-se o risco de cair em uma foucaulatria desmedida ou em uma falta de rigor analítico que visa gerar uma contenda sem fins práticos, um relativismo cego” (VINCI, 2015, p. 209), e segue “A problematização como metodologia, de fato, poderia nos levar a um jogo catedrático de questionamentos sobre como proceder nas pesquisas em educação, quiçá culmine na elaboração de um manual de metodologia científica” (ibidem, p. 209). Entretanto, sendo a problematização tomada em oposição à metodologia esta surge como um ato do pensamento, ou o próprio pensamento em ato, não como um conjunto de regras.

Marshall (2008), em um curto texto intitulado *Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização* se utiliza desse conceito, apresentando uma espécie de projeto que têm como amparo a *problematização*, nele é possível perceber que “tomar as pesquisas educacionais como uma problematização seria uma forma de escapar das discussões que pairam sobre o campo, dar um *passo para trás*” (VINCI, 2015, p. 210), mas não no sentido de retrocesso e sim a uma liberdade analítica, um distanciamento. Com isso, “indaga-se como o objeto se apresenta e não como ele é” (ibidem, p. 210).

Diante do exposto, a problematização presente nessa pesquisa vem no sentido de pensar a Oficina de Diversidade como uma prática de transformação que auxilie na diminuição da desigualdade de gênero. Posto isso, foi através da análise dos dados criados que pude problematizar o que a Oficina produz, bem *como e por quê* da realização de uma Oficina que trate sobre questões de gênero no espaço escolar neste momento, indo ao

encontro daquilo que Marshall pontua, ou seja, tomando a pesquisa educacional como problematização, e da mesma maneira que Foucault fez em seus estudos, problematização como um gesto investigativo.

CAPÍTULO II

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE PESQUISAM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Com a finalidade de reconhecer os trabalhos produzidos sobre as questões de gênero no ambiente escolar – o tema geral da minha dissertação – esta pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁶ tomando-o como fonte documental em busca de trabalhos publicados relacionados a este tema, bem como o propósito de analisar e refletir sobre o que vem sendo estudado nesta área, além de suas abordagens realizadas. Além disso, busquei perceber as diferenças e similaridades que há entre essas produções e a minha pesquisa, com a intenção de criar um estudo que venha a somar nessa área de pesquisa educativa.

Assim, este tipo de estudo denominado estado do conhecimento tem como objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições (...)” (Ferreira, 2002, p. 258), destacando as pesquisas acadêmicas e científicas realizadas no Brasil sobre o objeto de estudo que se cria. Desta forma, esta busca teve a intenção de examinar, a partir dos descritores “Gênero, Ambiente Escolar, Educação Básica, Escola”⁷ como os estudos científicos vêm estudando o tema Educação relacionado ao gênero.

Com isso, esta primeira seção do capítulo II está organizada em duas partes. Nesta primeira, uma introdução, e na segunda apresento uma análise composta pelo levantamento das produções selecionadas que foram publicadas pela CAPES no Brasil.

No que se refere às Teses e Dissertações publicadas, na referida plataforma foram pré-selecionados e examinados 30 trabalhos de pesquisa que tiveram como foco de estudo questões de gênero no ambiente escolar, e desse total de produções, 12 foram escolhidas em virtude de apresentarem especificamente a discussão. Após este levantamento inicial passei a analisar os aspectos mais significativos que estas pesquisas me apresentaram a fim de confrontá-los com a realidade educacional brasileira e discuti-los com o referencial teórico pertinente ao tema.

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>

⁷ Estes foram os descritores utilizados para encontrar as teses e dissertações publicadas no âmbito da CAPES entre os anos 2012 e 2017.

Muitos estudos procuram destacar as possíveis causas que contribuem na construção da ideia de que o ambiente escolar de modo geral é sim um campo fértil, no qual estereótipos de gênero e diferenças sexuais são reforçados, confirmando o que aponta Louro (2007), “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (p. 80-81), com a formação do currículo, a escolha dos conteúdos e materiais a serem trabalhados, o estabelecimento de relações interpessoais entre os membros da escola e os métodos utilizados no ensino pel@s docentes. A escola e @s professores/as atuam em seus lugares de instituidores de identidades, ditando não apenas comportamentos, concepções e atitudes a suas/seus alun@s, mas também classificando e punindo aqueles/as desviantes do que é considerado normal.

Salva, Ramos e Oliveira (2014) em seu artigo *Relações de gênero e educação: fronteiras invisíveis que demarcam modos de ser* sinalizam que as diferenças sociais e culturais estão atravessadas pelo discurso de uma natureza que constitui homens e mulheres de modo distinto, revelando as múltiplas estratégias utilizadas por diferentes sujeitos sociais, mediante um ardiloso trabalho para construir tais diferenças. Também apontam a escola como uma instituição produtora de pensamento e do modo de agir de suas/seus estudantes. Tendo papel na construção das relações de gênero, sendo um lugar onde se educa para determinado comportamento em decorrência do gênero, delimitando as brincadeiras e espaços de convivência entre meninos e meninas. Desta forma, desde cedo, os adultos separam meninas para um lado e meninos para o outro.

Ao participar como monitora de uma escola de tempo integral, localizada na periferia da cidade do Rio Grande/RS (2015), observei ações e discursos de professores/as e funcionári@s que propagavam tais representações de gênero como as destacados no estudo de Salva, Ramos e Oliveira (2014). Reparei como @s docentes, de forma natural, reforçam as diferenças de sexo, seja na organização das filas, nos diálogos ao chamar a atenção das crianças sobre seus comportamentos, nas atividades no pátio e na sala de aula, no recreio ou nas aulas da disciplina de Educação Física, quando as atividades são marcadamente definidas de acordo com o sexo d@s alun@s – os meninos jogam futebol e as meninas pulam corda – assim me foram apresentados os comportamentos e atitudes que as culturas majoritárias costumam esperar de indivíduos nascidos sob o sexo masculino ou o feminino. Sobre isso Ferreira; Heredia Moreno (2001, p. 134) nos dizem que, “As diferenças – e porque não acrescentar – e as identidades são produzidas do exterior para o interior dos seres humanos, primeiramente dos adultos para as crianças, tendo a experiência escolar um peso fundamental nesse processo”. Com isso, desde muito cedo aprendemos sobre masculinidades e

feminilidades, com os nossos pais, com @s noss@s irmãos/irmãs, com @s noss@s educador@s.

Neste período de monitoria (2015), outro local do espaço escolar que me mostrava às relações de gênero em ação era o recreio. Ao acompanhar este momento no período da tarde com @s estudantes dos 1º, 2º 3º e 4º anos do Ensino Fundamental foi possível perceber como se relacionam, que espaços ocupam, como acontece a separação das brincadeiras. Percebi que os espaços maiores ficavam com os meninos que frequentemente invadiam os espaços das meninas, algumas brincadeiras eram realizadas juntas (meninas e meninos). Havia uma casinha de madeira pintada metade de cor de rosa e a outra metade na cor azul, local de muita disputa e gritaria entre meninos e meninas. Este horário deveria ser o tempo das crianças se libertarem e se expressarem, mas conforme Moreno (1999), são nestes momentos de “liberdade” que conseguimos observar nas crianças as funções que estão estabelecidas para cada gênero:

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que parece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a eles em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. As meninas tem liberdade para serem cozinheiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para serem índios, ladrões de gados, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO,1999, p. 30-32).

Na ocasião em que realizei a monitoria foi possível perceber como acontecem na prática às discussões que já vinha realizando no curso de Pedagogia, e na disciplina de Gêneros e Sexualidade nos Espaços Educativos, através dos estudos de Louro (2007), Ferreira (2001), Meyer (2003), Scott (1995), Larrosa (1994), entre outr@s.

A citação de Moreno (1999) vai ao encontro do que presenciei durante o estágio obrigatório no curso de Pedagogia Licenciatura (FURG/2017). Em uma das muitas interações das crianças da Educação Infantil nível II, a brincadeira entre um grupo de alun@s era de casinha, então havia a mãe, os filh@s e o pai, como um dos alunos queria muito fazer parte daquela família uma das meninas disse que a única coisa que o menino poderia ser era o cachorro, pois já tinham todos os membros. Por curiosidade fui até o grupo e perguntei por que ele seria o cachorro e não outro filho, ou algum primo, ao que a menina me respondeu: *Porque na nossa família não mora com nós o primo e só temos um casal de filhos, e já tem o pai também, por isso ele será o cachorro que assim como o pai tem o dever de cuidar da*

casa. Com esse exemplo, identificamos o que autor aponta, as funções de cada gênero bem marcadas conforme eles e elas observam no seu cotidiano.

Posto isso, a pesquisa do estado do conhecimento foi realizada nos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2017 e junho de 2018 por meio do catálogo de teses e dissertações da CAPES, onde realizei uma síntese do que foi estudado entre os anos de 2012 a 2017. Este recorte temporal foi suficiente, pois através dele pude perceber como vem sendo realizado os estudos de gênero em sua dimensão teórico metodológico bem como os problemas e objetivos construídos sobre o tema. Nesse sentido, é possível constatar que nenhum dos estudos pesquisados apresentou ou indicou a realização de práticas como a Oficina de Diversidade, ou seja, nenhum dos ambientes escolares apresentados nos estudos possuía um espaço em que promovesse aos/as estudantes o debate a cerca das questões de gênero.

A intenção da pesquisa, no catálogo de teses e dissertações da CAPES também foi no intuito de perceber como está hoje e como foi se constituindo, ao longo desses seis anos, as produções de teses e dissertações com ênfase em questões de gênero no ambiente escolar. Busquei compreender quais abordagens foram e vem sendo realizadas, que inquietações essas pesquisas trouxeram para o debate entre gênero e educação. Quais discussões suscitaram tais reflexões sobre a questão da escola corroborar ou não com as representações de gênero socialmente construídas, do que é ser menina e menino, e se possíveis ações vem sendo desenvolvidas dentro do ambiente escolar para trabalhar sobre as questões de gênero.

3.1 As produções selecionadas

Destaco a seguir as produções acadêmicas que apresentaram como tema/foco de investigação questões de gênero no ambiente escolar.

Início por Zago, que no ano de 2016, desenvolveu um estudo que procurou averiguar como é desenvolvido o trabalho pedagógico em uma instituição de Educação Infantil no que se refere às relações de gênero. A dissertação foi intitulada *Gênero e Educação Infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do oeste paulista* (Zago, 2016).

O estudo foi realizado com o objetivo de compreender qual a percepção dos professores de Educação Infantil sobre as relações de gênero e como elas perpassam o planejamento pedagógico; identificar se as atividades pedagógicas propostas para as crianças contribuem para a construção das diferenças sociais de gêneros entre meninos e meninas; e

observar quais as possíveis formas de transgressão no binário de gênero elaboradas pelas próprias crianças.

Metodologicamente através de uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso de aproximações etnográficas em uma sala de pré-escola de uma instituição de Educação Infantil. Através da observação participante, diário de campo, rodas de conversas com as crianças, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas com docentes e gestora, problematizando as relações entre saberes docentes, gênero e poder que perpassam a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E no que se refere às bases teóricas valeu-se do aporte dos estudos de gênero de inclinação pós-estruturalista, como Louro (2012) que define que o termo “gênero” não é apenas determinado por uma característica biológica, mas se configura como uma construção social e histórica que vai além da questão biológica dos corpos.

Como conclusão da pesquisa, a autora destaca que a prática pedagógica, quando não problematizada, promove uma educação voltada para a separação do universo feminino e masculino, sobretudo, a partir de discursos sexistas culturalmente formulados que instituem formas de classificar os sujeitos. A falta de formação relacionada às questões de gênero impacta no cenário atual da educação, no qual este despreparo profissional pode gerar conflitos sobre conceitos, levando @s docentes a agregarem valores pessoais na prática pedagógica. Ressaltando que mesmo em um ambiente normalizador as crianças subvertem as normas e criam formas inovadoras de estabelecer relações com o mundo e com os outros.

Por fim, Zago (2016) verificou que em grande medida as docentes que fizeram parte da pesquisa reproduziam padrões culturais e sociais em suas práticas pedagógicas, definindo o que era adequado para cada gênero, além de apontar os espaços que apresentaram marcadores de gênero separados, como banheiros, filas, materiais pedagógicos, brinquedos, jogos e a divisão de materiais, e a percepção de gênero das professoras que apresentava muitos equívocos.

Discutindo sobre estudos contemporâneos Luz (2015), aponta em sua dissertação *Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência* que “gênero e sexualidade são identidades que aludem às aprendizagens construídas nos processos de socialização e na educação” (LUZ, 2015, p. 10). Essa pesquisa teve por objetivo analisar as representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão/Paraná, referente às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alun@s, em brincadeiras livres e espontâneas. A metodologia de pesquisa envolveu aplicação de questionários para 14

professoras. Segundo Luz (2015), em algumas passagens dos questionários aplicados as docentes, há o processo de negação sobre as distinções de gêneros nas brincadeiras das crianças, em outros momentos, apresentam indícios de diferenças nessas representações.

Destaca a autora:

Dessa forma, que as expressões da sexualidade, historicamente reprimidas, continuam evidenciando princípios hostis, fruto da repressão histórica. E que as diferenças tradicionalmente construídas sobre gênero, em plena atualidade, proliferam na escola, e, sobremaneira, nas brincadeiras infantis (LUZ, 2015, p.10).

Novamente semelhante a outras pesquisas, a desenvolvida por Luz (2015) também destacou que o processo de construção de gênero e sexualidade advém desde a infância e percorre a vida toda, neste sentido a autora utiliza-se dos estudos de diversos autores/as (MORENO, 1999; CAMARGO; RIBEIRO, 1999; FERREIRA, 2006; RIBEIRO, 1996; entre outro@s). Como conclusão a autora salienta que, “A partir da análise realizada, foi possível observar que o espaço escolar, embora seja considerado um contexto de extrema diversidade, (re) produz diferenças e discriminação de gênero e de sexualidade” (LUZ, 2015, p.10).

O trabalho de Alves (2014) *Relação de gênero e sexualidade: narrativas de professoras e de crianças de uma escola pública de tempo integral, Goiás* buscou compreender como ocorre à constituição das relações de gênero e de sexualidade para as crianças que estudam em uma escola da rede pública estadual, que funciona em tempo integral, em Jataí, Goiás, a fim de promover uma reflexão entre os professores sobre esse importante tema do desenvolvimento humano. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, com a utilização metodológica das narrativas, o que possibilitou a interação da pesquisadora diretamente com os participantes da pesquisa.

Alves (2014) buscou autores que trabalham em uma concepção crítica de educação e, de acordo com a abordagem histórico-cultural da Psicologia, que apresentam pesquisas e publicações sobre os temas relacionados à educação integral, gênero e sexualidade, e assim pudesse realizar a sua pesquisa através de narrativas das professoras e das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Entretanto, percebeu que os resultados demonstraram dificuldade das professoras quanto ao trabalho dos temas de gênero e sexualidade em sala de aula; a superficialidade com que esses assuntos são abordados; o despreparo desses profissionais quanto a esses conteúdos, a ausência desses conteúdos na matriz curricular; e a ausência da oferta de cursos de formação continuada sobre essa temática nas Escolas Integrais.

Contudo, os resultados também indicaram caminhos alternativos direcionados ao contexto de gênero, sexualidade e práticas pedagógicas, com o intuito de valorizar as narrativas das crianças como protagonistas da educação sexual, trabalhando aspectos reais de seus interesses sobre as relações de gênero e as vivências da sexualidade no ambiente escolar, o que muito contribui para a formação integral do aluno.

Nesse contexto, coloca a autora que:

[...] a escola é um dos lugares privilegiados de relacionamento onde a criança passa maior parte de sua vida. Ignorar os desejos, anseios e curiosidades das crianças é dificultar suas aprendizagens, subestimar suas capacidades e, por fim, impedi-las de aprender integralmente (ALVES, 2014, p.196).

O trabalho de Alves se aproxima com o meu, em relação ao fato das escolas pesquisadas serem de tempo integral, bem como a temática que envolve questões de gênero.

Martins (2014) realizou um estudo intitulado *As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras* que teve como objetivo compreender se as atividades propostas de modo coeducativo permitem a meninos e meninas brincarem de diferentes tipos de jogos/brincadeiras, se mobilizam as crianças no sentido de problematizar o repertório de gênero, e se possibilitam às crianças expressar suas contradições ou, até mesmo, quebrar fronteiras tradicionais de gênero. A metodologia utilizada foi a de pesquisa-intervenção, combinada com observação participante e produção de diários de campo. A turma era composta por treze crianças sendo seis meninos e sete meninas e, com exceção de um menino de três anos, as demais crianças tinham quatro anos completos e a completar cinco no decorrer do ano de 2013.

O autor restringiu seu olhar para o momento das brincadeiras, para que pudesse analisar a receptividade das crianças ao papel mediador de um adulto e a mediação entre pares infantis durante e após as atividades selecionadas, a fim de compreender se as práticas propostas iam ao encontro das necessidades das crianças de novas vivências ou as incomodavam, provocando resistências individuais ou coletivas.

Com este estudo de perceber questões de gêneros na infância, das relações entre as crianças no momento das brincadeiras, Martins (2014) concluiu que a receptividade das crianças tanto nas suas expressões de emoção e verbalizações durante as brincadeiras como nas rodas de conversa ao final de cada uma para avaliar as brincadeiras, ressaltaram que o caminho adotado dava a elas um novo suporte para as relações de gênero.

O trabalho de Gonzalez (2013) resultou de uma investigação desenvolvida com quatro entrevistas semiestruturadas, análise de aulas, imagens, fotografias e murais da escola que

serviram de contexto para produção e desenvolvimento da pesquisa. Teve os Estudos da Análise de Discurso Crítica como referência teórica. A autora também baseou a pesquisa no conceito de gênero e identidade de gênero de Louro (1997) e Magalhães (2008), além de gênero e linguagem de Cameron (1995).

Com sua dissertação intitulada *Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso* Gonzalez (2013) apresenta resultados que apontam a presença da dominação do gênero masculino no espaço escolar, com um protagonismo masculino em sala de aula e a associação da identidade de gênero feminina à passividade e afetividade.

Concluiu a autora:

No entanto, as análises também apontam para uma possibilidade de mudança da condição de dominação de um gênero social pelo outro na abertura para a diferença presente no discurso feminino, o que demonstra que a consciência linguística crítica pode se constituir como chave para o fim da dominação de gênero social (GONZALEZ, 2013, p. 5).

Este trabalho foi desenvolvido através do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, por reconhecer sua importância e por pesquisar questões de gênero no espaço escolar é que o inclui neste levantamento.

Um estudo semelhante ao apresentado acima foi desenvolvido por Sousa (2016), *O discurso docente feminino e a produção dos estereótipos de gênero na escola* com quatro professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de Marabá (PA). Neste estudo a autora procurou compreender como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero na escola. Sousa (2016) se utilizou também como pressupostos teóricos metodológicos a Análise do Discurso (AD) de matriz francesa, como orientação metodológica para analisar as entrevistas das professoras. A autora salienta que as escolhas das professoras entrevistadas se deram principalmente em razão da diferença de tempo de experiência docente, possibilitando assim analisar os discursos de gênero presentes nas falas das professoras, produzidos em diferentes contextos históricos e sociais, “Acredito que as produções discursivas da mulher professora atravessam as relações de gênero de acordo com o contexto cultural e social em que vivem” (SOUSA, 2016, p. 15).

O estudo de Sousa (2016) apontou como resultado, que o discurso feminino reforça os estereótipos favorecendo a construção da identidade sexual e de gênero permeada com valores sexistas e machistas do patriarcado.

Como conclusões, são observadas uma formação discursiva da família tradicional, que é dominante, e uma formação discursiva da igualdade de gênero, mas ambas subordinadas a um interdiscurso baseado na formação ideológica religiosa. Este estudo se aproxima da minha pesquisa no que se refere ao tema, à questão de gênero no espaço escolar, e a discussão de patriarcado que também pontuo, mas o olhar da pesquisadora se voltou apenas para o discurso docente.

Rosa (2012), em seu estudo *Por uma infância genereficada: espaços significativos do contexto escolar* ao focar nos modos como as crianças significam os espaços escolares a partir das diferenças de gênero, problematiza a escola enquanto tempo e espaço de interação cultural e produção das feminilidades e das masculinidades, destacando que “não existe espaço neutro, vazio de significados, nem espaços imutáveis” (ROSA, 2012, p. 6).

Fundamentada em pressupostos da Teoria de Identidade de Silva (2007) e nos conceitos de gênero apresentados por Butler (1999), Louro (2004), Larrosa (2001), a pesquisa foi realizada em uma escola particular de Santo Ângelo/RS, com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, um estudo de cunho qualitativo, tendo como referência uma metodologia etnográfica, envolvendo três instrumentos de organização e produção de dados: diário de campo, fotografias e entrevistas.

A autora, nas considerações finais do estudo, aponta que:

Através das análises, evidenciei que os espaços (e as relações vivenciadas) deixam marcas nas crianças, sobretudo onde estudam e brincam. As marcas dos espaços aparecem no modo como percebem e descrevem esses espaços de forma distinta, sendo o espaço familiar associado às meninas e o universo externo aos meninos. Isso se dá devido à cultura e por serem percebidos e vividos intensamente de modo diferente (ROSA, 2012, p. 6).

O estudo de Ruis (2015), *Ser menino e menina, professor e professora na educação infantil: um entrelaçamento de vozes* considera gênero como uma construção histórica, social e cultural, com isso seu objetivo foi investigar como as relações e representações de gênero são expressas por meninos e meninas, professores e professoras no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil, com alun@s de idades entre quatro e seis anos, bem como professor e professora responsáveis pelas mesmas. Por meio de entrevistas semiestruturadas, averiguaram-se os fundamentos e conhecimentos dos docentes acerca do conceito de gênero e como lidam com as relações de gênero expressas pelas crianças.

Relata a autora que o entrelaçamento das vozes dos sujeitos envolvidos revelaram diferentes modos de ser menino e ser menina, professor e professora, em suas interações no ambiente escolar que ultrapassaram os padrões de feminino e de masculino esperados.

A pesquisa apontou para lacunas na formação docente no que diz respeito às questões de gênero, diversidade sexual, sexualidade e Educação Sexual. Diante dos resultados alcançados, acreditamos que este estudo possa contribuir para que os professores e as professoras reflitam sobre suas práticas educativas, enxergando as crianças, ouvindo-as em suas necessidades, respeitando suas diferenças e preferências (RUIS, 2015, p. 12).

Neste trecho, a autora mostra a necessidade desta temática ser discutida durante a graduação na formação de professores/as para que estes/as estejam aptos a realizar uma discussão ampla sobre o assunto e para que suas práticas pedagógicas não ajudem a propagar a diferença de gênero, mostrando assim a importância de pesquisas nesta área que abarquem as relações de gênero e infância.

Battisti (2015) com a tese *Representações sociais de gênero pela linguagem de moda em um grupo de estudantes do ensino fundamental II* entende que o ato de vestir produz representações que influenciam as relações sociais escolares entre alun@s. Com um estudo de cunho qualitativo, realizado dentro de uma escola estadual do interior paulista, através de um grupo focal – composto por meninas do sexto ano, com 12 anos de idade – apresentando imagens e trabalhando com a técnica de livre associação objetivando colher percepções, valores, atitudes e ideias das adolescentes a respeito das questões de gênero. Como referencial teórico a autora utilizou-se da Teoria das Representações Sociais e Gênero como categorias de análise, com intuito de identificar as concepções das estudantes acerca da sexualidade e de gênero pela linguagem da moda. A pesquisa possibilitou a pesquisadora notar que as concepções trazidas pelas estudantes ainda carregam discursos conservadores, racistas e homofóbicos. Assim, Battisti (2015) contribuiu com a compreensão da relação sexualidade/moda/educação escolar, além da produção de conhecimento interdisciplinar.

Franca (2014), com o objetivo de investigar a repercussão de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero de professoras e funcionárias de uma escola da rede pública da cidade de Campo Mourão-PR criou a tese: *Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras*. Neste sentido as problemáticas que nortearam a pesquisa foram: de que modo o desenvolvimento de um círculo dialógico com professoras e funcionárias da educação básica sobre suas representações de gênero poderia contribuir para sua formação como educadoras? Em outras palavras, seria possível contribuir para a formação continuada das docentes e funcionárias ao gerar tensões e conflitos sobre suas representações sociais de gênero?

No sentido de atender aos objetivos a pesquisadora utilizou como referencial teórico neste trabalho os Estudos de Gênero e a Teoria das Representações Sociais voltadas à

educação escolar. E como metodologia a pesquisa-ação-participativa, já no estudo empírico, a pesquisadora realizou observações participantes e intervenção pedagógica desenvolvida em oito encontros com 18 participantes, 14 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) e da Educação Infantil e quatro funcionárias da escola. Os dados das observações e dos círculos dialógicos permitiram inferir a predominância de representações sociais hegemônicas sobre gênero: uma visão sexista e binária.

Como conclusão, foi considerado que o desenvolvimento do círculo dialógico e das observações participantes possibilitou verificar por um lado representações das participantes ancoradas em discursos hegemônicos de que a mulher deve ser obediente e comportada, enquanto homens são racionais e estão autorizados a assumir o poder.

Botton (2017) realizou uma interessante escrita de tese intitulada *Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental: possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil* nela a pesquisadora realiza um estudo que objetivou desenvolver e avaliar as potencialidades de uma intervenção psicoeducativa sobre relações de gênero com crianças do Ensino Fundamental e conhecer a percepção de professoras sobre essas questões no ambiente escolar público, abordando a igualdade de gênero, o empoderamento feminino e o respeito à diversidade sexual como temáticas principais.

Como metodologia de pesquisa foi realizada a intervenção “Falando sobre gênero” em dez encontros com vinte e duas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Porto Alegre/RS, com idades entre seis e sete anos, para a leitura de livros infantis e/ou para a realização de atividades lúdico-reflexivas, focando na abordagem sobre as temáticas citadas. Além disso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da Educação Infantil.

Como conclusão a pesquisadora identificou que há uma escassez de diretrizes que formem e informem @s professores/as para trabalharem sobre gênero na escola, resultando em abordagens em nível individual e pessoal sobre essas questões o que, muitas vezes, gera insegurança na forma de agir. Além disso, a intervenção realizada de acordo com Botton (2017) poderia ser adotada por professores/as e/ou outr@s profissionais que pretendem sensibilizar as crianças sobre o combate às exclusões e violências causadas pelas desigualdades de gênero, contribuindo para a existência de (mais) espaços para práticas como essa e para difundir suas potencialidades.

Neste sentido, Botton (2017) sugere práticas como a que ocorre na escola, em que realizei a pesquisa, ou seja, um espaço que proporciona aos estudantes que participam da Oficina de Diversidade, o debate sobre questões de gênero.

Pereira em 2015, na sua tese *Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola* realizou uma investigação qualitativa que teve como objetivos principais compreender como alun@s configuram seu ofício de alun@, em quais aspectos esta construção é mais simples ou mais complexa e difícil para as crianças, além de discutir em quais aspectos a configuração do ofício de alun@ é semelhante ou diferente para meninos e para meninas. Com base principalmente em três eixos teóricos o conceito de configuração, definido por Norbert Elias, os referenciais teóricos e metodológicos fundamentados nos estudos das Relações de Gênero, e os referenciais teóricos e metodológicos da Sociologia da Infância. O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo de um ano, acompanhando uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Já as análises concentraram-se em três dos aspectos observados: relação da professora da turma e sua organização da aula com os meninos e as meninas, as relações d@s alun@s com o espaço da sala de aula e com os materiais escolares, e as relações entre pares. As conclusões destas análises evidenciam que em nenhum momento as crianças são passivas no aprendizado de seu ofício como alun@, pelo contrário, os três aspectos da análise apresentados mostraram-se imbricados e carregados tanto de reproduções quanto de interpretações ativas das crianças em relação às regras, às rotinas, aos usos de objetos, à amizade, à ajuda mútua, dentre outros aspectos.

As pesquisas selecionadas e aqui destacadas possuem como similaridades entre si além do tema de pesquisa – gênero no espaço escolar – a busca por apresentar um estudo em que as relações de gênero sejam analisadas, estudadas, problematizadas e apresentadas com o propósito de dar visibilidade a temática, sendo realizadas metodologicamente de formas variadas, mostrando que muitos olhares coexistem sobre um mesmo fenômeno, mas tendo em comum em sua maioria o diário de campo e as entrevistas com docentes. Em grande parte, voltadas para área da Educação Infantil, buscam refletir o gênero como uma construção histórica, social e cultural, reconhecendo a escola como tempo e espaço de interação cultural e produtora das feminilidades e masculinidades, espaço este que como afirma Rosa (2012) deixa marcas nas crianças.

As pesquisas revelam que são muitas as questões que podemos observar em relação ao gênero no ambiente escolar. Mostrando ser preciso refinar o olhar, sensibilizar a escuta para que possamos perceber a presença dos preconceitos e das desigualdades de gênero que permeiam a cultura escolar. Diante disso, compreendo que essas pesquisas se aproximam da minha através da temática, do espaço realizado, de alguns referenciais teóricos e da

metodologia etnográfica utilizada. À parte voltei meu olhar para uma prática específica, a Oficina de Diversidade, e de como a escola tem percebido, participado e colaborado com esta ação, mostrando assim algo a mais, já que na minha pesquisa, diferente das aqui apontadas, o espaço escolar pesquisado conta com uma prática transformadora que luta pela igualdade entre os gêneros.

Em síntese, o esforço de sistematizar a existência de produções sobre questões de gênero no ambiente escolar nos materiais encontrados no catálogo de dados da CAPES reforçou, em mim, a convicção de que mais pesquisas nesta área irão colaborar para consolidar interpretações sobre o fenômeno, sendo esta uma tarefa coletiva. Assim, cabe destacar também que não pretendo, com isso, afirmar que o meu olhar sobre a temática é o “melhor” ou “mais adequado”. Penso ser muito mais relevante utilizar as diferenças do meu olhar para os demais, na tentativa de mostrar a relevância do tema e assim colaborar com este campo de pesquisa.

4 ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR

Na tentativa de apresentar uma escrita, que trate da escola enquanto uma instituição disciplinar que desde sua construção objetivou um disciplinamento rígido, a separação de ricos e pobres, bem como de meninos e meninas apresento nesta seção estudos que colaboram para este entendimento. Para seguir esta escrita utilizarei três referenciais que dão conta da discussão da temática: Dussel e Caruso (2003), cuja obra *A invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar* traz um estudo singular sobre a instituição escolar e o espaço da sala de aula, mostrando como variadas pedagogias foram deixando marcas presentes até hoje nas práticas disciplinadoras da escola e da sala de aula. Já na Revista Teoria e Educação (1992), Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, em *A Maquinaria Escolar*, também apontam a escola como um espaço disciplinar e de ordem. Por fim, trago a entrevista de Alfredo Veiga-Neto que compõem o livro *A escola tem futuro?* organizado por Marisa Vorraber Costa (2007). Destaco esta entrevista, pois como afirma Costa, Veiga-Neto tem se dedicado bastante ao estudo da escola. Desse modo, inicio com a obra de Varela e Alvarez-Uria (1992) trazendo suas análises sobre a existência da instituição escolar.

4.1 O que dizem os estudos

Sendo a escola criada com uma finalidade específica, “essa maquinaria de governo” – como se referem Varella e Alvarez-Uria (1992) na obra *A maquinaria escolar* – não apareceu do nada, ou seja, foi pensada e criada intencionalmente. Deste modo, os autores destacam cinco aspectos que, para eles, constituíram a escola nacional:

1) a definição de um estatuto da infância, 2) a emergência de um espaço específico destinado a educação das crianças, 3) o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos, 4) a destruição de outros modos de educação [e] 5) a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (VARELLA; ALVAREZ-URIA, p. 69).

Sobre o primeiro aspecto – *a definição de um estatuto da infância* – Varella e Alvarez-Uria (1992) destacam a escola e a criança como algo recente construído ao longo do tempo. Essa instituição é vista pela igreja como uma saída para propagar seus ideais e garantir seus interesses, a igreja do Renascimento no momento que percebe que os Estados Administrativos modernos começam a se configurar e a ganhar espaço cria táticas que são colocadas em prática para que a igreja possa sobreviver a tais transformações, aumentando seus prestígios e poder, assim a educação surge como um meio alternativo, através de diferentes formas de orientar e moralizar que são aplicadas aos indivíduos, como confissões, pregações, sermões, etc.

A ideia de que os jovens seriam os futuros católicos e protestantes de amanhã fez com que esse se tornasse o público alvo, desta forma, aos poucos os espaços educativos vão separando os alunos maiores dos alunos menores por razões disciplinares, bem como as distinções entre as instituições de ricos e pobres. No entanto, os pobres tinham uma educação de doutrinação e eram submetidos a instituições de caridade, já os ricos possuíam uma educação nos colégios para terem uma orientação e supervisão permanente.

Sobre o segundo ponto – *a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças* – os autores vão dizer que só a partir do século XVII as crianças passam a ser separadas dos adultos, ou seja, o ambiente familiar deixa de ser um espaço de aprendizagem e o lugar apropriado para este fim passou a ser a escola. Uma educação marcada pelas diferenças de classe, em que a forma de isolamento das crianças pobres era diferente dos de maior nobreza. Enfatizando para os pobres um maior cuidado com a moralização e com os princípios religiosos. Apenas uma parcela restrita de alunos pobres tinha direito a uma

educação voltada à instrução e o saber. Mas, a diferença não se restringia apenas aos conteúdos, como também a “dureza do enclausuramento, o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade” (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 79).

O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos é o terceiro aspecto apresentado pelos autores em relação à constituição da escola. No que diz respeito à educação das crianças, estas serão ensinadas não mais por meio de métodos drásticos (castigos), e sim através de uma educação especial voltada para o individualismo sobre uma vigilância atenta e amorosa, que estimule os alunos aos estudos e a serem cavalheiros católicos perfeitos.

O professor jesuíta não podia apenas ser um transmissor de determinados saberes, mas sim, um modelo de virtude, sendo uma autoridade moral, capaz de distinguir o certo do errado, sempre direcionando suas ações educativas de acordo com a qualidade do aluno (rico ou pobre). Também direcionavam sua atenção e seu método de interação de acordo com a idade dos alunos, preocupando-se com o desenvolvimento cognitivo adequado a cada faixa etária. Neste cenário, as competições individuais ganham espaço, o êxito escolar nos debates e nos exames públicos – os quais passam a ser criados – é recompensado e visto com bons olhos.

Com uma educação sempre pautada na diferença de classes os professores não realizavam uma política de ensino aos alunos pobres, a estes era reservada uma educação voltada à obediência e à doutrinação. E sobre a classe social dos professores, não eram nem pertencentes às classes populares, nem pertencentes às classes burguesas, alguns até menosprezaram a cultura das classes humildes, seus hábitos e costumes, exaltando a cultura burguesa, desejando integrar-se a esta sociedade, “a posição social do professor, as características institucionais da escola, obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escolar contribuem para modelar um novo tipo de indivíduo, desclassificado em parte, dividido, individualizado (...)” (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82).

Temos então um corpo de professores especializados que devem cumprir sua vocação, uma vez que estes sujeitos não são gratificados economicamente. Sua retribuição econômica foi sempre baixa, principalmente no século 19, seu pagamento era simbólico, comparados aos dos sacerdotes, os quais receberam de Deus a missão evangelizadora.

Quanto ao quarto aspecto – *a destruição de outros modos de educação* – Varella e Alvarez-Uria (1992) trazem a escola não apenas como um confinamento, mas como um espaço que impede outras formas de vida. Neste ambiente os professores são os únicos seres

dotados de saberes, transmissores da verdade única e inquestionável, distinguindo o que é bom do que é ruim, onde “as formas de saber e de socialização do campesinato e, em geral das classes populares, serão qualificadas (...) de ‘nescios princípios’, ‘vulgares opiniões’, e ‘mentecaptas superstições’” (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 86). Os autores reforçam que a escola para os pobres servia para salvá-los do ambiente de corrupção, livrá-los da miséria, privando do convívio dos amigos, da comunidade, rompendo os laços sanguíneos, arrancando de sua classe, cultura.

O quinto e último aspecto diz respeito à *institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis*. Nele, encontramos a escola mais uma vez como um espaço moralizante, onde o pobre terá um auxílio de instrução e de ajuda para salvá-lo de sua condição degradante, além de ensiná-lo a obedecer. A escola mostra-se como um “espaço novo de tratamento moral no interior dos antagonismos de classe que durante todo o século XIX enfrentam a burguesia e as classes proletárias” (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 90). Já as escolas destinadas às classes nobres apresentavam diferenças na prática pedagógica, nos conteúdos, pois a elas era permitido propagar e perpetuar seu modo de vida. No que tange à conduta dos professores Varella e Alvarez-Uria (1992) destacam que:

O professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões ver-se-á obrigado, para governar, a romper laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91).

Diante disso, temos uma educação preocupada em domesticar e submeter seus alunos a divisões de classes sociais, submetendo as classes desfavorecidas a regimes de verdades que legitimam certos saberes e condutas deslegitimando outros, “neste espaço de domesticação, uma massa de crianças estará sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras” (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 92).

Seguindo o estudo, acerca de como a escola e a educação vem sendo pensadas ao longo dos séculos, Dussel e Caruso (2003) realizam um estudo intitulado *A invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Nela, os autores dão subsídios para entendermos como as escolas ocidentais foram se tornando o que são hoje.

Durante os cinco capítulos que compõem a obra os autores realizam com maestria e muito empenho um estudo que centrou na análise da educação a partir do século XVI. O

estudo apresenta um dos espaços da escola, a sala de aula, como um espaço protagonizante, caracterizada pelos autores como uma situação de governo, onde a posição do professor denota hierarquia. E ainda que ajam insubordinações por parte dos alunos, a figura docente é aquela que mantém neste espaço exigências constantes. Assim a pedagogia encarrega-se de ensinar e educar, mediante a uma educação abrangente, as crianças são ensinadas desde seu primeiro dia de vida, por imposição faz-se com que obedeçam a um ritmo, horário de comer, de brincar e de dormir. Na sequência vêm as proibições diante das situações perigosas, acompanhado do controle das necessidades. Assim o espaço da sala de aula carrega em si um cenário de disciplinamento, com classes enfileiradas, mesa do professor separada e em posição estratégica, espaço fechado, horários demarcados, vigilância permanente, um modelo de ordem.

No final da Idade Média o espaço da sala de aula passa a ser visto com mais preocupação. Preocupados em como governar os alunos, métodos militares identificados por Dussel e Caruso (2003, p. 63) foram utilizados para configurar a sala de aula, mas foi o modelo pastoral que vingou fazendo com que os pedagogos visem seus alunos não como uma “tropa”, mas como “rebanho”, um modelo de referência sobre como governar um grupo. Este modelo pastoril estabelece um tipo de conduta baseado na obediência, uma forma de liderar com a situação: o poder pastoral. Uma obediência consciente sobre o que é bom e o que é ruim, e o que era melhor a ser feito. Essa ideia do poder pastoral era visada por dois métodos: o método de Comenius e o método dos Jesuítas.

O método de Comenius era um modelo de educação baseado na ideia da moralização de grandes massas, onde os professores deveriam tornar os alunos seres dóceis. Além de ser contra o método de punição e as formas de ensino que iam contra a vontade das crianças, o professor como a figura central no processo ensino-aprendizagem, a sala de aula um espaço limpo, iluminado e com pinturas educativas sobre as paredes, ou seja, um ambiente agradável. Os alunos deveriam escutar e obedecer, para isso “suruiu o tema da motivação-atenção como objeto de preocupação da pedagogia” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 70). Para Comenius existia um padrão de ensino global e correto, pois a natureza “trabalha sempre da mesma maneira” (idem, p. 73). Sobre a obediência, para Comenius o que importava não era que os alunos a fizessem cegamente, mas que a sentissem e que se tornasse algo natural, espontâneo, um controle de si com base no que era ensinado.

Já no método dos Jesuítas, a sala de aula será apresentada de maneira diferente da apresentada por Comenius. A atenção era destinada a cada um dos indivíduos derivada da tradição da confissão e absolvição, através da *Ratio Studiorum*, que por meio da

regulamentação de normas era transmitida em todas as escolas Jesuítas. Orientava-se que os alunos mais adiantados fossem monitores, sem tomar o lugar do professor que era a referência principal dentro da sala de aula, uma espécie de ajudante já que as salas de aula tinham de 200 a 300 crianças. E para que ajudasse na eficácia da estratégia do poder pastoral, a atenção individual. Esses monitores tinham a função de cuidar os demais alunos para que memorizassem e fizessem os trabalhos, entre outras tarefas que o professor solicitava. Os monitores também eram cobrados pelos monitores superiores e pelo professor. De acordo com Dussel e Caruso (2003), a pedagogia dos Jesuítas era pautada na memorização dos conteúdos e sua decorrente reprodução.

Para os Jesuítas, o sistema de vigilância sobre a obediência era muito mais desenvolvido e organizado do que o de Comenius, devendo os alunos confessar-se pelo menos uma vez por mês, e nada acontecia por acaso, o professor deveria estar sempre preparado para auxiliar aqueles alunos mais relaxados em sua conduta e que estivessem expostos a vícios mais graves, lendo para esses alunos um livro sobre piedade, recitando um conto, sempre preparado para criar oportunidades para orientá-los em direção a Deus, sempre com doçura, já que acreditavam que o maior inimigo da virtude era a violência.

O sistema jesuíta também foi o primeiro a usar as notas escolares, por meio da competição individual, as notas serviam como um incentivo à competição que se tinha na sala de aula, pois para os Jesuítas esse mecanismo impulsionaria o rendimento dos alunos. De acordo com os resultados os alunos eram classificados em “insatisfatório, ruim, fraco, médio e satisfatório” (DUSSEL; CARUSO, p. 84), essas classes determinavam também a localização de cada grupo na sala de aula.

Já a escola para pobres criada por La Salle (1651-1719) orientada para educação elementar foi muito bem sucedida, criada através da comunidade denominada “Irmãos das escolas cristãs”, financiada pelos ricos e pelos municípios expandiu-se consideravelmente, ofereciam um atendimento centrado aos pobres e órfãos. Ajudando também as famílias que enviavam seus filhos para a escola, estas recebiam donativos da fundação, seria o que chamamos hoje de um tipo de programa social, uma espécie de incentivo para que as famílias rurais enviassem seus filhos.

De acordo com os estudos de Dussel e Caruso (2003) foi por volta do século XVII e início do século XVIII que a sala de aula passou a tomar outras formas, expandindo-se e crescendo, mais próximo do que temos hoje como modelo de escola. Para eles os autores dessas transformações, em grande parte são: a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e o Iluminismo. Esse último nos aponta ao modo que a escola mais reflete seu olhar, do como é

conduzida e como os alunos são vistos em grande parte pela maioria das instituições – desprovidos de razão e que necessitam sair da condição de infantes.

Com o objetivo de uma educação voltada para a obediência e homogeneidade, a escola, agora global e obrigatória, nascia para realizar e conquistar essas condutas. Para Kant, o objetivo da escola prussiana era disciplinar e humanizar o homem. Cabendo aos alunos obedecer e permanecer em silêncio, controlando suas atitudes que poderiam afastá-los do caminho da razão. Sobre o método, Kant investiu no catolicismo, os alunos não apenas deveriam memorizar, mas concentrar-se, observar em silêncio e assimilar o que aprendiam, “deve-se habituar a criança ao trabalho, separando a vida escolar da brincadeira e dotando-a da seriedade e da coação necessária” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 111). Deu-se então o chamado “processamento didático da catequização” (ibidem p. 114), método que visava “um governo ‘profundo’ das crianças, por uma internalização de saberes que modificava conduta e atitudes” (ibidem p. 115). Este método didático levava as crianças a pensar e assimilar suas aprendizagens, a aprenderem ao mesmo tempo e da mesma forma, através de perguntas intencionais controladas pelo professor, evitando o caos e que algo fugisse do objetivo da aula, uma espécie de plano de aula, levando os alunos gradualmente a pensar.

Mais tarde no mesmo século surge um novo método de ensino nas salas de aula, o lancasteriano, que utilizava alunos auxiliares, os chamados monitores, para auxiliar um único professor a “dirigir” uma sala de aula com até 1000 alunos. Também se enfatizava as conquistas individuais, sistemas de castigos e recompensas no sentido de incentivar a uma busca constante. A pontualidade também era muito controlada, sendo premiado o aluno que não se atrasava e punido aquele que faltava ou que perdesse o horário, sucedendo o envio para casa, nada diferente do que temos hoje, em que a pontualidade é um dos critérios de avaliação. Para o método lancasteriano o tempo ócio era visto como improdutivo economicamente, enquanto que para os Jesuítas e lasalleanos a perda de tempo era considerada como um pecado.

No que se refere ao método global e o método mútuo houve uma comparação: no método global desejava-se que os alunos tivessem uma obediência reflexiva, ou seja, que refletissem sobre o caminho correto a ser seguido e desenvolvido, um autocontrole. Além disso, a aproximação com o professor fez com que houvesse eficácia na ordem e na disciplina, uma vigilância permanente, contrário do método mútuo que não produzia essa situação e por isso foi perdendo espaço naquela época.

Em simultâneo ao movimento lancasteriano que acontecia na Inglaterra, a Alemanha (século XIX) mostrava um caminho diferente através do movimento de Pestalozzi (discípulo

de Comenius) e de Herbart. Para Pestalozzi os alunos deveriam ser autônomos e a disciplina algo que partissem deles, não do exterior. Herbart também tinha o entendimento de que os alunos deveriam ser conscientes de suas atitudes, que refletissem sobre a obediência, para que desta forma seguissem o caminho da ordem autonomamente. Os castigos físicos poderiam ser aplicados de acordo com o ocorrido, sendo aceitos pelos alunos, isto é, que compreendessem a necessidade.

Enquanto isso na Inglaterra, Samuel Wilderspin apostou na educação das crianças pobres assim como Lancaster, acreditava que desta forma não ficariam soltos pelas ruas se tornando delinquentes. Também buscou uma aliança com as famílias, em que era obrigação deles fazer com que as crianças comparecessem à escola pontualmente, limpos e alimentados, em troca receberiam filhos educados e disciplinados. Assim como acontecia em Pestalozzi e Herbart a disciplina deveria ser adquirida de forma sutil, e que as crianças refletissem sobre suas atitudes e cuidassem de si. Já os professores deveriam ser mais afetuosos, pacientes, bem humorados, com aprendizagens divertidas e interessantes.

Nos séculos XVIII e XIX as formas de governo foram vistas como normais e espontâneas, e a escola foi se tornando um espaço de moralização e regulação das massas, sobre isso Dussel e Caruso (2003) argumentam que:

Tantas horas, tantos dias, tantos anos em uma situação de governo como é a sala de aula levavam as grandes massas a pensar no governo como algo ‘natural’, e não como algo construído pelos homens e pelos poderes. Embora anteriormente se produzisse obediência, na nova ordem social que surgiu depois da Revolução Francesa, essa obediência foi produzida em termos de um indivíduo autônomo, capaz de governar suas condutas e seus sentimentos (Dussel; Caruso, 2003, p. 156).

No final do século XIX e início do século XX, a escola assume um espaço privilegiado em nossa sociedade. O modo de governar a sala de aula sofre alterações, mas sem perder o foco no controle. As formas de governar não se centram apenas no indivíduo, mas também no governo da população. Os autores destacam três grandes mudanças em relação ao governo do corpo e da alma, em primeiro lugar a disciplina sobre os docentes, com a intenção de que seja ensinado o que o estado determinava. A segunda se refere à forma como a infância era vista, devendo ser protegida e “civilizada”, incluindo o ensino de higiene e da educação cívica. A última se refere ao campo pedagógico, que diz respeito à formação de estratégias da disciplina, com a intenção de dominar os demais participantes.

No que tange a forma como as crianças eram tratadas no final do século XIX e início do século XX, Dussel e Caruso (2003) destacam dois grupos que apresentaram visões opostas sobre a ênfase que era dirigida à educação: os *escolanovistas* (porque queriam uma escola

nova) defendiam na maioria das vezes os interesses das crianças. Já o segundo grupo denominado *normalizadores* preocupou-se com as necessidades da sociedade adulta.

Na concepção normalizadora o educador, portador de uma cultura civilizada, deveria impô-la ao indivíduo considerado incapaz e perigoso. Nas salas de aula a dinâmica utilizada era a militar, a mesma utilizada pelos lancasterianos, através de sistemas de hierarquias pré-estabelecidos, para assim tornar os corpos dóceis.

Durkheim também acreditava que não era necessário castigo corporal, os castigos deveriam ser aplicados de maneira racional, devendo as crianças receber recompensas por boas condutas, caso contrário à aplicação de castigos deveria ser realizada, como por exemplo, a privação de alguma atividade prazerosa, jogos, recreio (p. 185). Portanto, eram castigos que afetavam a subjetividade dos alunos, pois os que eram castigados pensariam duas vezes antes de fazer novamente, e para os demais ficava como exemplo. Nada muito diferente do que encontramos em alguns casos ainda hoje nos espaços escolares, em que os alunos considerados bagunceiros ficam sem recreio, ou fora de alguma atividade, algum passeio.

A pedagogia escolanovista (escola nova) – pensamento progressista – foca na individualidade do aluno buscando seus interesses, suas experiências, diferente da pedagogia normatizadora a qual se baseava em um estudo homogêneo. A criança não era mais vista como pecadora que devia ser catequizada, um corpo a ser disciplinado, um indivíduo que devia seguir ordens e ser normalizado, com a escolanova este cenário muda, percebendo a criança como boa.

Porém, ao idealizar um perfil caracterizado como gênio, ativo e criativo, a escola nova também acabava normalizando a conduta e aprisionando as concepções das crianças, achando que desta forma estaria libertando-os, mas acabava produzindo uma busca pela normalidade, pois “impôs uma série de normas pelas quais as crianças são avaliadas em sala de aula” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 223). Assim o governo de conduta das crianças operava por outra lógica: “após o anúncio da liberação das crianças das amarras da antiga pedagogia, inventaram-se novos constrangimentos, mais sofisticados, mais modernizados, que não deixavam de ser regulações e atos de poder” (ibidem, p. 224).

Esta realidade apresentada muito se assemelha com a dos dias atuais, uma vez que comportamentos indicados como corretos se sobressaem comparados a outros, com métodos presentes na sala de aula, no pátio, no refeitório, prendendo as crianças a si mesmas, devendo agir com base nas regras morais. Contudo compreendo que as normas sejam necessárias para convivemos coletivamente, mas como destacam Dussel e Caruso “é pensar em outros tipos

de ordens que contenham o paradoxo da autoridade e da liberdade em outra equação, que não subordine a segunda e nem desfaça a primeira” (ibidem p. 233).

Como pontuei aqui ao longo da escrita a escola nem sempre esteve na posição de salvacionista, moralizante e de obrigatória, bem como nenhuma estratégia de ensino é neutra, ela vem sempre carregada de sentidos e histórias. Desta forma, a escola atual apresenta-se como uma criação da modernidade.

Para encerrar essa seção trago a entrevista que Alfredo Veiga-Neto concedeu a Marisa Vorraber Costa e que faz parte do livro intitulado *A escola tem futuro?* (2007). Nesta obra, Costa (2007) salienta que “quando se fala ou se pensa sobre a escola, nem sempre se tem em mente o mesmo conjunto de significados, já que variam os interesses, as expectativas, os sonhos, os desejos, os espaços e os tempos” e assim segue questionando “Porque então aceitar e acomodar-se a essa redução, a essa simplificação, à ausência das tensões, das discrepâncias, das incertezas?” (COSTA, 2007, p. 7-8). Assim, a autora tenta através de sua pesquisa retirar a escola dessa massa homogênea e disforme e trazê-la para um local que ela destaca como “um palco cheio de luzes, sons, vozes, emoções, cores, ação” (COSTA, 2007, p. 8). Com o objetivo de dar visibilidade às várias formas como, hoje, no pensamento pedagógico brasileiro, se problematiza e se discute a instituição escolar. Com isso vai tecendo sua escrita com base em entrevistas de autores e autoras da área da Educação que inicia e termina com a seguinte pergunta: “A escola tem futuro?”.

A entrevista de Veiga-Neto encontra-se no 5º capítulo sob o título *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade*, a autora destaca que Veiga-Neto tem se dedicado ao estudo da escola, examinando o caráter disciplinar que assumiu na cultura ocidental, na modernidade, e tratando dos espaços e tempos escolares. Uma instituição preocupada com o sucesso do mundo moderno, de organização, de socialização das pessoas, “a escola vista como aquela instituição que se dedica a inculcar e promover os comportamentos e condutas necessários e adequados para que as sociedades modernas atinjam seus objetivos, concretizem seus projetos” (COSTA, 2007, p. 97).

Mas, ao mesmo tempo em que Veiga-Neto reconhece este caráter destacado na citação anterior ele o critica, defendendo que o que interessa é estudar a escola sem assumir que ela tenha uma missão salvacionista, e que ela por si só tem o papel de formar moralmente os indivíduos, complementando que “a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (COSTA, 2007, p. 98). Tentar entender através da escola as transformações que o mundo moderno vem

sofrendo. Assim ele tece o papel da escola na construção de um mundo que ambiciona a vida civilizada, uma instituição envolvida neste propósito, na mudança do homem, de selvagens para civilizados e evoluídos.

Para aqueles que não atingirem este objetivo existem outras instituições: manicômios, prisão, quartel, levando até as últimas consequências a criação deste novo sujeito da modernidade. Diversos discursos circulam apontando para a escola como o espaço em que novas gerações estão sendo produzidas, um ambiente que nos ensina a ser autônomos, reflexivos, criativos e livres. Para Veiga-Neto (2007), o discurso que mais o chama a atenção é o texto que Kant escreveu no final do século XVIII, intitulado *Sobre a pedagogia*, fundamental *na e para* a modernidade, de acordo com o entrevistado. Nele Kant diz “que a escola serve, *em primeiro lugar*, para que ensinemos as crianças a ocupar melhor o seu tempo e seu espaço. E esse ‘ocupar melhor’ significa ‘de forma ordeira, disciplinada’ e ‘de uma forma comum ou padronizada entre todas as crianças’” (VEIGA-NETO, 2007, p. 100). Segundo Kant a escola só deveria se preocupar com a transmissão da cultura em segundo lugar, pois sua aprendizagem pode ser aprendida mais tarde em qualquer outro espaço.

Veiga-Neto se mostra contrário a este discurso kantiano, criticando que este trecho tem passado despercebido, e pouco ou nada se fala, nos cursos de Pedagogia, arriscando a dizer que o que ocorre é simplesmente a leitura da obra *Sobre a pedagogia* ficando em evidência apenas a preocupação com a disciplina dos corpos infantis e a ordenação do espaço e do tempo.

Procurando se voltar para o exame da educação como um conjunto de práticas sociais, culturais e psicológicas, Veiga-Neto destaca os seguintes autores: Michel Foucault, Norberto Elias, Gilles Deleuze, Zygmunt Bauman, Félix Guattari, Stuart Hall, David Harvey, Richard Rorty, Jorge Larrosa, Richard Sennett, Michael Hardt, Antonio Negri e Friedrich Nietzsche. Segundo o autor seriam estes os importantes pensadores para se compreender a modernidade e o mundo contemporâneo, por isso, são fundamentais para pensar a escola moderna e as dificuldades que ela encontra hoje. Uma vez que pensaram ou pensam a modernidade como um período histórico, neste ponto está à conexão adicional entre os interesses de Veiga Neto e dos autores citados, “a escola, entendida como uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101). Para colaborar com o autor acrescento a sua lista de autores os seguintes nomes: Simone de Beauvoir, Michelle Perrot, Marcela Lagarde y de Ríos, Heleith Saffioti, Mary Del Priori, Céli Pinto, Luz Marceira Ochoa, Guacira Louro, Dagmar

Meyer, Marília de Carvalho, entre outr@s, que assim como os citados por Veiga-Neto também auxiliam para pensar a escola moderna.

A disciplinariedade é indicada como o elo entre a escola e a sociedade, assim ele se refere tanto a disciplina-corpo quanto a disciplina-saber, “implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa ‘capacidade’ de nos autogovernarmos mais e melhor” (ibidem, p. 101). É importante percebermos que bem antes da escola funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou, e continua funcionando, como uma grande fábrica que fabricou, e continua fabricando, novas formas de vida. Veiga-Neto (2007) encerra essa primeira reflexão sobre a escola mostrando a necessidade de pensar a “educação escolarizada como um conjunto de práticas indissoluvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade” (VEIGA-NETO, 2007, p.102). Assim ele, nos leva a refletir sobre qual o futuro da escola, uma vez que a modernidade se encontra em crise e a escola moderna está implicada na construção dela. Estaria à escola falhando em relação a este processo? Seria a escola a responsável realmente pela crise da modernidade? Ou seria esta crise da modernidade a responsável pelo fracasso escolar? Veiga-Neto lança esses questionamentos para os leitores.

Sobre a violência que se encontra hoje no espaço escolar, sobre a não aceitação d@s alun@s em relação ao que vêm sendo ensinado e praticado, sobre o desconforto por parte d@s professoras/es que trabalham de acordo com a lógica disciplinar moderna não se restringindo apenas a disciplina de controle dos corpos, mas também a conteúdos e disciplinas escolares, o entrevistado nos diz que se existe uma “crise na escola” este motivo muito provavelmente se deriva de um diferencial, ou seja, de duas situações que são apresentadas, uma que está em funcionamento e outra que achamos que deva ser ou como era. E até mesmo uma desarmonia entre elas e outras instâncias sociais.

Assim Veiga-Neto (2007) aponta que o mais importante é não assumir esta crise, e sim partir para a busca de soluções, pois este sentimento vem da conclusão de que a escola está cada vez mais afastada da sociedade. Por exemplo, enquanto lá fora se luta por igualdade entre os gêneros, dentro de algumas escolas é proibido por lei falar sobre – lembrando que a última versão da Base Nacional Comum Curricular (2017) suprimiu de seu documento os termos *gênero* e *orientação sexual* – enquanto a tecnologia está avançada é proibido usar celulares nas escolas, ou não existe um laboratório de informática que funcione.

Veiga-Neto (2007) também destaca que a escola foi uma instituição pensada para o disciplinamento, e peça importante na construção de uma sociedade disciplinar, mas que hoje

ocorre um descompasso entre a escola e a sociedade, uma vez que a sociedade moderna vem se tornando uma sociedade de controle, em que a vigilância se torna virtual através de dispositivos tecnológicos, como as câmeras, e as redes sociais que transformam os modos de viver, agir e pensar dos indivíduos. Isso não significa que o controle esteja substituindo a disciplina, mas sim se tornando o mais importante para a sociedade atualmente.

Mostrando então que a escola vive em um mundo moderno e os jovens, adultos e crianças em um mundo pós-moderno. Com isso, é errôneo ficarmos presos a “velha e boa escola”, ao disciplinamento dos corpos, aos saberes da escola, enquanto o mundo aqui fora está diferente e anseia por uma escola que acompanhe suas transformações, “Isso não quer dizer que podemos fazer qualquer coisa, que podemos simplesmente deixar as disciplinas de lado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 105). Ao que segue a entrevista Costa (2007) questiona Veiga-Neto se a escola estaria deixando de ser o espaço que prepara as pessoas para o mundo, e se novas instituições irão fazer isso, ou se já estão fazendo, e mais, se a escola deixará de ser o local de transmissão da cultura para as futuras gerações, o lugar onde se pensa sobre a cultura, como se poderia pensar na educação das futuras gerações, se deixasse de existir uma instituição preocupada com isso. Ao que Veiga-Neto (2007) responde pontuando que é preciso tomar cuidado quando se fala que a escola não está dando respostas convincentes ao mundo de hoje. É preciso tomar dois cuidados: “o primeiro cuidado é não imaginar que a escola esteja aí para necessariamente dar respostas ao mundo”, o segundo cuidado se refere a “quando dizemos que a escola está em descompasso com o mundo de hoje (...)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 106).

O primeiro cuidado preocupa-se em preservar a escola no sentido de que ela faz parte de algo bem maior, do mundo, e que por isso ela também é afetada direta ou indiretamente pelas transformações que ocorrem no mundo, não são coisas separadas. O segundo cuidado diz respeito, aos discursos que circulam sobre a escola não estar atualizada tecnologicamente, aos recursos que as modernas tecnologias nos oferecem, que se a escola utilizasse corretamente resolveria o problema e ela voltaria para o “bom caminho”. Veiga-Neto (2007) reforça dizendo que:

[...] mas mesmo que ela estivesse fazendo isso poderia estar desencaixada em relação ao mundo de hoje. Não é só uma questão de usar ou não usar novas tecnologias; essa não é uma questão que esteja só na superfície das práticas escolares. A questão é mais radical, o desencaixe é mais raiz (VEIGA-NETO, 2007, p. 107).

Concordando que novas instituições sociais estão surgindo, e assim como no passado outras surgiram, estas podem concorrer com a instituição escolar, mas lembra de que as anteriores não alcançaram a mesma abrangência que a escola. Como exemplo de uma nova instituição, a *internet* funciona como uma maquinaria educacional, apesar de seu funcionamento não depender do sequestro dos nossos corpos.

Abrindo espaço para refletir sobre a questão da sociedade disciplinar Veiga-Neto (2007) salienta que uma sociedade disciplinar é aquela em que cada indivíduo é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado, o que deve e o que não deve ser feito, não por sua capacidade inata, mas porque aprendeu socialmente na escola e na família, e para que funcione é preciso que capturem os corpos em espaços fechados, no âmbito privado.

Este entendimento também foi apresentado por Comenius (o Pai da Didática). Para ele também cabia à família educar no âmbito privado e a escola no âmbito coletivo. Desta forma, as crianças e os jovens serão capazes de se conscientizar de suas próprias ações e de seu lugar no mundo, esperando que cada um se autogoverne e que se construa assim uma sociedade civilizada. Na sociedade de controle todos controlam todos, constantemente e em qualquer lugar, a exemplo temos, “as câmeras de vídeo nos locais públicos – escondidas ou não – e os cartazes do tipo ‘Sorria, você está sendo filmado’, são os ícones dos tempos modernos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 111). Diversos novos dispositivos de subjetivação, e de vigilância, vêm sendo produzidos na sociedade de controle em nome da nossa “segurança”. Mostrando que a disciplina e o controle coexistem, Veiga-Neto (2007) deixa claro que numa sociedade de controle e competitiva atingirá o sucesso aquele que for mais disciplinado.

Costa (2007) traz para o diálogo a questão do saudosismo, de que “estamos sempre querendo salvar a escola antiga, querendo que ela seja de novo de um jeito que já foi, mas que não faz mais sentido hoje, pois seria uma escola inadequada, anacrônica” (VEIGA-NETO, 2007, p. 114), ou seja, tentando recuperar um modelo de escola que não cabe e não encontra mais espaço no mundo de hoje. Veiga-Neto concorda no sentido de que todos nós temos este saudosismo presente, pensando que antes era melhor que agora. No entanto, devemos perceber que nossa memória é seletiva, que não temos em mente a real e fiel lembrança do passado, e assim, “O saudosismo torna-se particularmente significativo em momentos históricos de crise; no caso presente, isso é agudizado na medida em que, são as próprias maneiras de viver e significar o tempo (além do espaço) que estão em profunda mutação” (VEIGA-NETO, 2007, p. 115).

O autor alerta que é preciso olhar para o contexto histórico e social em que a escola moderna está inserida e assim confrontar as condições de possibilidade que encontramos hoje.

Veiga-Neto destaca que devemos investir em uma escola moderna, adequada com o mundo contemporâneo atual, sem se reduzir ao conceito de “usar as tecnologias como recursos didáticos” (2007, p. 105), como se fossem remédios contra a crise da escola moderna.

Sobre a pergunta principal do livro *A escola tem futuro?* Veiga-Neto responde que sim, que acredita no futuro da escola e enfatiza “Pensar nela como uma instituição que garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade” (2007, p. 118). Que devemos reconhecer os avanços sociais, tecnológicos, políticos e econômicos, um mundo a ser construído, onde a escola moderna colabora decisivamente. Veiga-Neto salienta que sua parcela de contribuição se dá através de suas reflexões e pesquisas em Educação, e por meio de sua militância pedagógica.

5 A IMPORTÂNCIA DO DEBATE DE GÊNERO NA ESCOLA ATUAL

[...] grupos de pesquisas, instituições científicas e de promoção de direitos civis, as instituições abaixo assinadas vêm a público manifestar repúdio à forma deliberadamente distorcida que o conceito de gênero tem sido tratado nas discussões públicas e denunciar a tentativa de grupos conservadores de instaurar um pânico social, banir a noção de “igualdade de gênero” do debate educacional e reificar as desigualdades e violências sofridas por homens e mulheres no espaço escolar. [...] Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar (MANIFESTO PELA IGUALDADE [...], 2015).

Início esta discussão através de dois trechos do manifesto criado por movimentos sociais e grupos acadêmicos em 2015, um “manifesto pela igualdade de gênero na educação por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”, cunhado na tentativa de tentar incluir os debates de gênero nos planos municipais, estaduais e federal de educação, de forma a garantir que eles estejam presentes em currículos e materiais didáticos.

Há algum tempo diversos grupos e movimentos vêm lutando para que a discussão de gênero seja incluída nas escolas. Com isso, como destaca Paraíso (2016), o currículo torna-se um território almejado; cobiçado; de governo e de resistências; de formas e forças; do ensinar e do aprender de normalização e de possibilidades, enfim um espaço incontrollável. E por isso, escolhido por grupos reacionários para fazer à coibição, o impedimento, a proibição e o controle de temas como gênero, tentando ganhar adeptos entre as famílias dos estudantes para auxiliar nesse impossível controle, bem como buscando auxílio para este controle através das leis, dos materiais didáticos, avaliações, com a discriminação de professores/as e grupos de estudos que persistirem falar sobre o tema na escola. Zago (2016) destaca que:

Tal confronto iniciou-se durante o processo, de debate sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, visto que alguns representantes políticos, contrários às pautas de reivindicação da sociedade civil e profissionais da área da educação, exigiram a retirada da pauta sobre gênero e sexualidade do PNE. A bancada conservadora argumentava que a aprovação de inclusão de questões de gênero no currículo tinha um caráter ideológico que negaria a possibilidade de identificação social como homem ou mulher, o que é um equívoco sobre a compreensão das questões de gênero (ZAGO, 2016, p. 58).

Com o objetivo, de apresentar a importância do debate sobre gênero na escola atual torna-se relevante destacar o contexto histórico e político que a questão de gênero vem sendo apresentada, ou seja, em meio a disputas acirradas com grupos religiosos fundamentalistas e com grupos contrários às agendas de direitos humanos. A exemplo, a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de que trata a lei 9.394, de 20 de novembro de 1996 – do Programa Escola Sem Partido (PLS 193/2016) apresentado no ano de 2016 pelo Senador Magno Malta (PR/ES), o Programa Escola sem Partido em seu parágrafo único do art. 2º traz a seguinte citação:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Contudo, no dia 11 de novembro de 2017 o Senador Malta (PR/ES) retira de tramitação o projeto de lei de sua autoria, ação realizada após o Movimento Escola Sem Partido por compreender que na Câmara dos Deputados o projeto teria mais chances de ser aprovado, onde uma proposta semelhante do Deputado Erivelton Santana (PEN/BA) é debatida em comissão especial e pode seguir direto para o plenário. Projetos com base no Escola Sem Partido também tramitam em Assembleias Legislativas de outros estados e na câmara de vereadores de diversos municípios.

O estado de São Paulo teve apresentado em sua Câmara dos Deputados o projeto de lei Escola Sem Partido, assinado pelo Deputado Flavinho (PSC/SP), proibindo o uso da palavra *gênero* e da expressão *orientação sexual* em sala de aula, mesmo em disciplinas complementares ou facultativas, em seu voto, o relator criticou aqueles que afirma pregarem a ideologia de gênero: “A maioria esmagadora tanto de intelectuais quanto da população em geral acredita que homem é homem e mulher é mulher” (ANGELA BOLDRINI, 2018). O Deputado também afirma que não há precedente que prove que “uma sociedade sexualmente plural seja realmente sustentável ao longo prazo” e mais “O que sabemos por experiência concreta é que uma cultura heteronormativa foi imprescindível à perpetuação da espécie humana e ao desenvolvimento da educação ocidental” (ANGELA BOLDRINI, 2018). A comissão especial destinada a analisar o projeto de lei é capitaneada pela bancada evangélica, que apresentou no dia 8 de maio de 2018 relatório favorável à proposta.

Este debate também se torna de grande relevância neste momento, uma vez que a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸ suprimiu de seu documento os termos *identidade de gênero* e *orientação sexual*, apesar do texto repetir a palavra *diversidade* por vezes, a ausência explícita dos termos é um problema que precisa ser discutido, na medida em que causa aos/as professores/as insegurança de abordar tais debates no espaço escolar, se transformando em um problema que precisa ser discutido com seriedade e calma, mesmo que este debate gere polêmica. Sendo a escola uma instituição que forma cidadãos com o objetivo de serem livres, tolerantes e com igualdade de condições para todos, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (LDB/1996), que dispõe em seu Art. 1º: *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*, é de extrema relevância abordar no ambiente escolar tais discussões, para construirmos uma sociedade livre do machismo, da homofobia, da misoginia, do racismo, e de qualquer outro tipo de preconceito, construindo uma sociedade inclusiva por meio da abordagem desses temas na sala de aula.

Cabe registrar que o município de Rio Grande/RS, cidade em que se situa a escola em que a pesquisa se realizou, teve seu Plano Municipal de Educação (PME) atualizado em 2015. A versão inicial do PME enviada para câmara dos vereadores previa as seguintes estratégias voltadas para o debate de gênero e sexualidade:

Meta 4 – Educação Especial/Inclusiva – estratégia 4.18: criar núcleos de estudos sobre as relações étnico-raciais para uma educação antirracista, contemplando a diversidade com as questões de gênero e orientação sexual, estratificação social e cultural.

Meta 7 – Qualidade da Educação – estratégia 7.35: Garantir nos currículos das escolas de educação básica, conteúdos sobre questões de gênero e orientação sexual, por meio de ações colaborativas, buscando combater todas as formas de preconceito, racismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia, a transfobia e demais discriminações no ambiente escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas.

Meta 15 – Valorização dos profissionais de Educação – estratégia 15.6 – fomentar junto às universidades, a implementação nos currículos dos cursos de Licenciaturas, temáticas que contemplam as questões da Educação para a diversidade (Especial/Inclusiva, Educação

⁸http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

do Campo, Comunidade quilombolas, indígenas, questões de gênero, grupos de LGBT e da negritude).

Mas, ao receber o documento o legislativo municipal retira do texto as palavras *gênero* e as expressões *orientação sexual*, *questões de gênero* e a sigla *LGBT*. Todas foram suprimidas, pois o legislativo compreendia que tais questões não cabem ao professor ensinar, pertencendo única e exclusivamente à família. Desta forma, o Plano Municipal de Educação de Rio Grande é aprovado com vigência de dez anos (2015 a 2025), ficando sem estes debates amparados por lei municipal para que as escolas tenham a autonomia e a segurança de abordá-los em seus currículos.

Passados dois anos esta discussão volta ao debate na câmara dos vereadores do município de Rio Grande em novembro de 2017, após a divulgação de um projeto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) realizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) em parceria com algumas escolas municipais e estaduais, denominado *Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero*, que visa encontrar harmonia entre @s estudantes e proteger a escola ao abordar com transparência questões de gênero e preconceitos. Diante do exposto, apresentado⁹ na época, no tele jornal do almoço do estado do Rio Grande do Sul, o Vereador Júlio César (PMDB) mais uma vez na tentativa de desqualificar as produções acadêmicas impedindo a discussão sobre gênero no currículo escolar, dizendo ter recebido inúmeras reclamações de cidadãos preocupados com o projeto desenvolvido pelo GESE e as escolas, criou o Projeto de Lei 136/2017 *Programa Escola sem Ideologia de Gênero* que previa a proibição da discussão de questões de gênero e sexualidade nas escolas municipais de Rio Grande. Após um debate acirrado entre a população e os vereadores o projeto acabou sendo encaminhado para assessoria jurídica da casa para avaliação sobre a constitucionalidade da matéria. Na ocasião outros dois projetos foram apresentados, um que proibia a divulgação ou acesso de alun@s a conteúdos que contenham imagens eróticas, de órgãos genitais e de relação sexual e outro que instituía o dia municipal do orgulho hétero, gerando muita discussão. Após análise o projeto de lei 136/2017 foi considerado como inconstitucional.

Inserida em uma sociedade historicamente desigual, e na qual vivenciamos uma forma de sociabilidade machista e opressora, em que mulheres e homens são tratados de maneiras desiguais, a naturalização da questão de gênero torna-se um desafio para pensarmos o papel da escola na diminuição e superação de problemas sociais. Desta forma, a questão de gênero

⁹<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/criancas-se-vestem-de-super-herois-e-aprendem-a-resolver-problemas-em-escola-de-rio-grande.ghtml>
<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/projeto-contra-discussao-sobre-genero-em-escolas-gera-polemica-e-discussao-em-rio-grande.ghtml>

ainda é um tema que se expressa de modo incipiente no currículo da educação, evidenciando a necessidade de reformulação e a formação continuada de professores no que tange a esta e a outras temáticas latentes da sociedade. Paralelo a isso, conforme destacado anteriormente, lidamos com a atual conjuntura de políticas públicas, como na negativa, por parte de conselhos estaduais e municipais de educação, da inserção do debate e das questões de gênero em seus planos plurianuais sob a justificativa de evitar a “ideologia de gênero”.

Na tentativa efetiva de que a escola se torne realmente uma instituição plural, menos desigual e menos violenta, a ausência de debates como este deve ser problematizada, onde o debate de gênero e sexualidade tornem-se temas curriculares, transversais, amplamente debatidos dentro e fora da escola, bem como a visibilidade de práticas escolares que estejam sendo realizadas enfraquecendo a força do preconceito. Louro (2007), em seu texto *A construção escolar das diferenças* nos diz que quando se trata de diferenças, distinções, desigualdades a escola entende bem disso, e mais, ela as produz. Se estudarmos a escola saberemos que desde seu início ela exerceu uma ação distinta, também por isso a importância do debate sobre gênero na escola se faz necessário. Em nossas escolas encontramos um conhecimento singular de gênero e de sexualidade, o qual vem sustentando o currículo e as diversas práticas escolares. Mesmo admitindo existir uma variedade de viver os gêneros e a sexualidade, não há como discordar do fato de que a escola dirige suas ações por um único modelo. Já no seu texto *Currículo, Gênero e Sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”* Louro (2003, p. 43) acrescenta que, “Haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e a única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico”.

Outro movimento que tem colaborado para o debate de gênero na escola, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, tem promovido uma série de ações voltadas à igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres. Uma das ações intitula-se *Por que discutir gênero na escola?* destacando que anualmente milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos são excluídos de escolas públicas ou têm suas trajetórias educacionais comprometidas em decorrência das desigualdades, discriminações e violências presentes na sociedade e no ambiente escolar. Essas exclusões muito têm haver com as questões de gênero, em especial o sexismo, base da violência contra as mulheres, da desigualdade salarial, na limitada participação dos homens nos trabalhos domésticos e no cuidado com os filhos, gerando a dupla ou tripla jornada de trabalho para as mulheres. Por isso, é indispensável promover a igualdade de gênero nas escolas, compreendendo que

abordá-la é um direito do cidadão e condição para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a cientista social Sylvia Cavasin (2017), elenca algumas iniciativas importantes para as políticas públicas na área de educação e gênero, como o programa Gênero e Diversidade na Escola, Escola sem Homofobia, Mulher e Ciência. Em entrevista à Organização das Nações Unidas Mulheres (ONU) defendeu que políticas escolares devem levar discussões sobre gênero para dentro dos centros de ensino. De acordo com Cavasin (2017), esses debates continuam sendo desenvolvidos como frutos de iniciativas individuais de alguns professores/as. Para ela, as famílias desconhecem o que é gênero e caem na desinformação, que tem criado uma espécie de terrorismo e perseguição aos docentes que abordam a temática com @s alun@s. De acordo com a especialista, a falta de informação prejudica o debate sobre gênero nas escolas, o qual pode abrir os horizontes de cada aluno e aluna para uma vida com igualdade entre homens e mulheres.

Paralelo a isso, alguns documentos legais trazem em seu texto o direito ao debate de gênero e sexualidade no espaço escolar, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), na Constituição Brasileira (1988), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básicas (2013) e, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (2013), ambos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8069, de 13/07/90 e na Lei Maria da Penha (2006), entre outros. O próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024), em seu artigo 2º, prevê a implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater todas as formas de discriminação existentes nas escolas, entre elas, as que se referem às desigualdades de gênero, de raça, de orientação sexual e de identidade de gênero. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira.

Trazer a comunidade em geral para este debate, na tentativa de instruí-los sobre o que se trata verdadeiramente tais questões dentro das escolas, e mostrar que projetos de leis contrários ao projeto Escolas Sem Partido também foram e estão sendo colocados em pauta – lembrando entre outras questões que nenhuma legislação pode retirar de estudantes e professores/as sua liberdade de aprender e ensinar – e que devem ganhar repercussão tanto quanto o Projeto Escola Sem Partido.

Para contrapor as iniciativas de cercear a discussão de gênero nas escolas o deputado estadual Juliano Roso (PCdoB/RS) apresentou o projeto Escola Sem Mordalha (PL 156/2016) na Assembleia Legislativa de seu estado, nesta mesma lógica o deputado Carlos Giannazi

(PSOL/SP) apresentava o projeto Escola Com Liberdade (PL 587/2016) na Assembleia Legislativa de São Paulo. Alguns dias depois, o deputado federal Jean Wyllys (PSOL/RJ) apresentou o projeto Escola Livre (6005/2016) na Câmara dos Deputados. Logo em seguida, o projeto foi apresentado na câmara de vereadores do Rio de Janeiro (PL 2024/2016) pelo vereador Babá (PSOL/RJ) e na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro pelo deputado estadual Eliomar Coelho, que apresentou o projeto Escola Para a Democracia (PL 2075/2016), no sentido de informar a população sobre o que de fato significam estes projetos de lei e quais os interesses dos grupos responsáveis por sua proposta.

A importância do debate sobre gênero na escola na atualidade está associada ao entendimento que este local social não deve de maneira alguma dar espaço para que qualquer tipo de preconceito habite, uma vez que passamos boa parte da nossa infância e juventude participando de experiências socioeducativas escolares. Contudo, este trabalho deve ser realizado e reconhecido por todos os agentes que lá atuam. A recusa e as críticas por parte dos legisladores, aqui já destacadas, é um obstáculo encontrado por muitos que apoiam o debate no campo educacional e que deve ser superado.

Paraíso (2016), em seu artigo *A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência* destaca que:

As estratégias de *tradução, multiplicação, distorção e amedrontamentos*, usadas para controlar os currículos e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola, são postas em ação, por um lado, para tentar governar, reparar e integrar os/as diferentes em si mesmos que não aceitam mais ser borrados, excluídos, calados, comparados, subordinados e nem integrados ao velho princípio da identidade universal, e, por outro lado, para fazer o ódio às diferenças de gênero se alastrarem pelo social de diferentes modos, conquistando mais pessoas que se dediquem a esse objetivo. Argumento também que isso, por sua vez, demanda de nós uma rebelião que se traduza em uma resistência inventiva, estratégica e com diferentes focos, sem nos desviarmos, em nenhum momento, das práticas de afirmação da vida (PARAÍSO, 2016, p. 390).

Com isso, Paraíso (2016) nos lembra da necessidade de não nos amedrontarmos diante dessas ações negativas, mas acima de tudo lutarmos, resistirmos e acreditarmos que a escola como formadora de opiniões tem o dever de estabelecer relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre os cidadãos. Resistir criando estratégias como as utilizadas pela Universidade Federal do Rio Grande (GESE/FURG), através de seu projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero, fazendo aquilo que Paraíso (2016) indica:

É movimento através do qual uma pessoa, um grupo, ou uma multidão diz: Chega! Eu não aceito mais isso! E mostra, com sua recusa, que considera injusto o risco de sua vida. A resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. A

resistência cria um reexistir, ou seja, um existir de um outro modo (PARAÍSO, 2016, p. 389).

Somam-se a isso todas as pesquisas aqui apresentadas na primeira seção deste capítulo II, as quais concluíram através de suas distintas abordagens a importância positiva do debate de gênero na escola na atualidade, mostrando a relevância da escola, que assim como a família contribui para o desenvolvimento do processo de consciência, devendo também cooperar na formação de cidadãos e cidadãs mais éticos, auxiliando no desenvolvimento crítico e colaborando para eliminação de todas as formas de discriminação, ou seja, a escola deve ir além do simples ato de ensinar a ler e a escrever.

Para reforçar essa discussão é pertinente destacar o que as pesquisadoras Silvino e Henrique (2017) nos apontam em seu texto *A importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária*

Essa temática se faz de suma importância, na luta pela reflexão da condição das mulheres e consequentes da existência humana, sendo construídas formas de vida entre homens/mulheres livres, estabelecendo relações iguais, que ambos desenvolvam suas potencialidades, numa sociedade para além do capital e não existam explorações e dominações sociais (SILVINO; HENRIQUE, 2017, p. 2).

Assim, as autoras compreendem a escola como um espaço de convivência e interação dos indivíduos, e por isso deve discutir as relações de gênero, tornando-se reconhecida como um local legítimo para tal debate. Salientam também a forma tradicional que a escola educa separando e criando distinções entre meninas/meninos através de suas ações e atividades, baseadas em padrões estabelecidos pela norma dominante. E que ao se proibir a discussão de temas relevantes, como as relações de gênero, estão fortalecendo o patriarcado, o machismo, o sexismo, contribuindo para uma escola opressora e discriminadora, ação que auxilia para uma educação sexista e que encontra espaço na escola tradicional. Naturalizando as distintas formas de preconceito e discriminação, padronizando comportamentos e atitudes conservadoras carregadas de opressão contra as mulheres, negros, homossexuais. Por isso, concordo com Louro (2007) quando nos diz que:

A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça denotar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas. Observamos, então que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades do ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas” (LOURO, 2007, p. 60).

Pensar que a escola também exerce a pedagogia de gênero, marcando e produzindo os corpos de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas, negando e recusando outras, compreendendo a necessidade de pensar no cotidiano escolar como objeto de análise, e diante disso problematizar de que maneiras são construídas as identidades masculinas e femininas nos corpos d@s alun@s. Levando em consideração que a não discussão de temas como este acarretará na permanente criação e naturalização da desigualdade entre os gêneros, construídos social e culturalmente. Reconhecendo que a escola, a família, a igreja etc, são lugares ou espaços de convivência e interação dos indivíduos em sociedade, que nos apresentam uma educação tradicional na qual convivemos, separando e criando distinções entre meninas/meninos, homens/mulheres, através de ações, dos discursos, das atividades, e das formas de se comportar e assim vão ditando regras baseadas em padrões estabelecidos pela ordem dominante. Diante do exposto, cabe a pergunta feita por Silvano e Henrique (2017), no sentido de uma reflexão: *Para quem serve essa educação escolar habitual, que separa, classifica, considera como normal e natural às relações sociais desiguais entre homens e mulheres?*

Levando em consideração a sociedade atual em que vivemos, a qual nos mostra que não há mais espaço para qualquer forma de preconceito, concluo que a importância do debate sobre gênero se torna relevante na escola para que @s estudantes reflitam e compreendam que nenhum tipo de preconceito pode ser aceito, que toda e qualquer pessoa independente de sua etnia, sexualidade, gênero e crença religiosa possui os mesmos direitos. Também, devemos levar em consideração que a introdução deste debate não irá eliminar totalmente os modelos conservadores que regem nossa sociedade, mas irá colaborar e nos impulsionará a construir alternativas que auxiliem na criação de uma nova sociedade sem nenhuma forma de opressão, exploração e discriminação. Que apesar das amarras, dos poderes e saberes que nos são investidos para nos governar, sujeitar e naturalizar devemos aprender com Foucault (1986 e 2006) quando diz que nós mesmos conduzimos nossa conduta e somos artífices dessa condução.

6 O CONCEITO DE GÊNERO

A escrita a seguir centra-se na conceituação de gênero, buscando uma interlocução direta com o debate da temática desenvolvida nesta pesquisa. Partindo da premissa que no Brasil o termo gênero passa a ser utilizado por feministas no final da década de 80, “será nesse momento que, a princípio timidamente, depois amplamente, feministas passarão a utilizar o termo gênero” (LOURO, 2007, p. 23). Importante salientar que o forte apelo relacional e social do conceito de gênero não deve, no entanto:

Levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...] (LOURO, 2007, p. 23-24).

Para Louro (2007), “é através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*” (LOURO, 2007, p. 21). Pretendendo com isso ampliar o debate às abordagens que se focalizam na centralidade da linguagem como lugar de produção de processos culturais, os quais se estabelecem sobre os corpos, os sujeitos, o poder e o conhecimento. Braga (2007) acrescenta que:

Em meados da década de 60, o termo gênero ainda era usado para se referir a homens e mulheres no campo da linguagem. Desse modo, acabava carregando fortes associações sociais em relação à distinção masculino e feminino. As feministas dessa fase alargaram o significado do termo gênero para também se referirem à construção da personalidade e do comportamento de mulheres e homens (BRAGA, 2007, p. 43).

Essa ideia também é reforçada por Meyer (2003) ao afirmar que:

Gênero introduziu mais uma mudança que continua sendo, ainda hoje, alvo de polêmicas importantes no campo feminista. Trata-se do fato de que o conceito sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. Em vez disso, ele traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referências, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero” (MEYER, 2003, p. 18).

Há uma variedade de tentativas de conceituar o termo gênero. Aqui o objetivo não é de consumir toda a bibliografia existente sobre o tema, mas apresentar alguns pressupostos e a compreensão de diversos estudos de estudios@s e militantes deste campo.

Estudiosas brasileiras como Guacira Louro (2008) e Heileieth Saffioti (1994) muito contribuíram para os estudos de gênero. Para Louro (2008) a construção dos gêneros e das sexualidades, as quais se dão através de “inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e ‘culturais’, ou seja, é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” (LOURO, 2008, p. 18).

Nesse sentido Louro (2008) destaca que com o aprendizado de gênero e sexualidade:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos das mídias, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As múltiplas formas de experimentar prazeres e desejos de dar e de receber afeto, de amar e de ser amado/a são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra (LOURO, 2008, p. 22-23).

Heileieth Saffioti (1994), por sua vez, afirma que gênero é uma construção social, ou seja, para estudar gênero é preciso analisar a formação de mecanismos sociais, os quais são designados comportamentos referentes ao masculino e ao feminino. Para a autora, a discussão da igualdade entre os gêneros nas relações sociais é essencial. Diante disso, “não se trata de buscar qualquer outra igualdade fora do campo social, na medida em que isto levaria, inexoravelmente, a uma essência masculina e a uma essência feminina” (SAFFIOTI, 1994, p. 271). De acordo com a autora, essas diferenças entre os masculinos e os femininos são uma “face da identidade”, e, sendo constituído no processo sociocultural, sofre transformações ao longo da história (SAFFIOTI, 1994).

Buscando uma relação desses estudos ao espaço escolar Louro (2007) aponta para algumas atitudes da escola como instituição que distingue os sujeitos, separando-os, hierarquizando-os e ordenando-os como adultos e crianças, católicos e protestantes, ricos e pobres, meninos e meninas, constituindo uma relação dual, ou seja, fortalecendo os opostos e perpetuando relações de poder já existentes. Desta forma, a escola tem a função de também generificar, “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2007, p. 80-81).

Com base no exposto acima, propus nesta pesquisa investigar como a escola vem trabalhando essa temática, com o objetivo de problematizar os efeitos educativos que a Oficina de Diversidade, a qual trabalha com a temática de gênero no espaço escolar, produziu em estudantes participantes desta ação. Considerando a escola como um espaço constituído e atravessado por representações de gênero, ao mesmo tempo em que (re) produzem e/ou

significam essas representações, com atividades do cotidiano que, querendo ou não, constituem-se em atividades pedagógicas implicadas na produção das identidades de gênero. Conforme Louro (2007):

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam), (LOURO, 2007, p. 91).

Louro (2007), ainda enfatiza que ao focar no caráter social não há a intenção de negar a biologia, mas sim considerar que as características biológicas também são construídas social e historicamente. Colocando o debate no campo do social, reconhecendo que através dele se constroem, e se reproduzem, as relações (desiguais) entre os sujeitos. Sobre isso Louro (2007) diz:

Pretende-se, desta forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2007, p. 22).

Simone de Beauvoir (2009), em sua frase célebre “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” – *O segundo Sexo* – salienta que não nascemos simplesmente homens e mulheres, mas que nos tornamos homens e mulheres, nos constituindo ao longo do tempo, de acordo com o que nos é ensinado no meio em que vivemos, através de muitas perspectivas que vão sendo criadas para que nos tornemos o que somos (ou desejamos ser). Tal frase esteve presente em uma das questões do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM/2015) – tema da redação que se referia a manutenção social da violência contra a mulher – causando certa contestação na época, neste contexto, na extensão cultural, em meio a polêmicas, que os estudos de gênero, ligados às causas feministas destacam que o ser mulher e o ser homem têm variações distintas na sociedade.

Scott (1995) e Louro (2007) partilham do mesmo conceito de gênero, como uma categoria relacional, ou seja, que ele deva ser compreendido dentro de uma lógica que envolve o masculino e o feminino.

Em contrapartida, algumas perspectivas de análise ancoram suas justificativas sobre as desigualdades entre homens e mulheres às características biológicas de ambos, onde cada um possui um papel na sociedade determinado pelo seu corpo: a mulher de gerar e o homem de prover. Neste sentido, foram sendo construídas as identidades sexuais e de gênero que

atingem homens e mulheres desde a infância, produzindo significações que interpelam a constituição destes sujeitos. Sobre isso Ribeiro (2002) esclarece que:

Desde a mais tenra idade, conforme o sexo com o qual os sujeitos nascem tais sistemas de significação ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, desejos, valores, atitudes, prazeres, entre outros atributos sociais que, ao serem inscritos nos corpos, definem a sexualidade e as próprias pessoas (RIBEIRO, 2002, p. 24).

Refletindo a partir desse excerto, gênero pode ser considerado como produto do trabalho da cultura, da sociedade sobre a biologia. Linda Nicholson (2000) em seu artigo *Interpretando o Gênero*, vai destacar que a concepção do relacionamento entre biologia e socialização torna possível o que segundo ela pode ser descrito como “porta casacos” da identidade, ou seja, o corpo sendo visto como uma espécie de cabide, em que são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a comportamento e a personalidade. Assim Nicholson tem contribuído significativamente, para pensarmos no entendimento do corpo biológico como algo complexo que está dentro de uma cultura e de uma história.

Sobre gênero, Joan Scott em seu texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado originalmente em 1986, nos define que é a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, compreendendo-o em duas perspectivas que estão ligadas entre si: “(1) um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e (2) gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86), que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Para Scott (1995), este elemento constitutivo que se refere acima, pode ser observado (a) nos símbolos culturalmente invocados por uma sociedade; (b) nos conceitos normativos que interpretam esses símbolos e que usualmente estão expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas ou jurídicas e tornam a forma típica de uma oposição binária fixa; (c) nas instituições sociais e na própria organização social e (d) por fim nas identidades subjetivas, ou seja, ‘nas maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas’ pelos sujeitos concretos.

Scott (1995) conclui que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. Ela não nega que existem diferenças entre os corpos sexuados. O que interessa a ela são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, dando sentido para elas e, conseqüentemente, posicionando-as dentro de relações hierárquicas, uma vez que o gênero é

construído sobre a base da percepção da diferença sexual, e também, uma forma primária de dar sentido às relações de poder.

A abordagem de Scott me auxilia a compreender também, o campo escolar como um espaço onde as relações de gênero também são construídas e reconstruídas durante o processo educativo, onde, inclusive, as representações e estereótipos de acordo com o sexo são reforçados, sendo esta uma “construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, que fornece um meio de decodificar o significado e compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p.89), a escola como instituição de ensino tem um papel importante durante este processo. Contudo, devo estar ciente dos aspectos que dizem respeito à identidade de gênero, tendo em mente que as diferentes sociedades ao traçarem o que constitui o masculino e o feminino, mesmo que subjetivamente, também vão criando alguns estereótipos que se multiplicam e são incorporados.

Diante disso, analisar e problematizar as diferentes instâncias onde a educação acontece se mostra de extrema relevância para que possamos “propor intervenções que permitam modificar, mesmo que minimamente, as relações de poder de gênero vigentes nas sociedades e grupos em que vivemos” (MEYER, 2004, p.15-16), a exemplo de intervenção, a Oficina de Diversidade que a escola onde a pesquisa aconteceu vem realizando.

Carvalho (2012) salienta que:

[...] gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido. E, por outro lado, elas mesmas não podem ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça/etnia, idade, geração etc (CARVALHO, 2012, p. 403).

Atentando para o que Carvalho destaca acima, esta pesquisa também percebe gênero aliado à categoria patriarcado, a qual muito contribui para a constituição das desigualdades.

Para Millet (1969) esta categoria pode ser compreendida como uma instituição social, a qual se caracteriza pela dominação masculina nas sociedades contemporâneas em variadas instituições, políticas, sociais, econômicas ou familiar. Uma espécie de valorização do poder dos homens sobre as mulheres, que repousa mais nas diferenças culturais presentes, nas ideias e práticas que lhe conferem valor e significado que nas diferenças biológicas entre homens e mulheres.

Neste sentido, o uso do termo patriarcado possui diversas percepções dentro da teoria feminista. Desta forma, buscando percebê-lo como um fator na construção das representações desiguais de gênero tecerei uma breve discussão com a intenção de que contribua para a análise dos dados da pesquisa.

Em seu artigo sobre patriarcado para o site InfoEscola, a pesquisadora Marcele de Araújo (2015) destaca que:

Para algumas feministas essa noção seria apenas mais uma forma de manifestação da dominação historicamente masculina que corresponderia a uma forma específica de organização política, vinculada ao absolutismo, e bem diferente do que conhecemos nas democracias contemporâneas. Embora as instituições patriarcais se transformem, a dominação masculina permaneceria uma constante.

Assim, o patriarcado pode se manifestar de duas formas: na forma privada, na família circunstância em que as mulheres são excluídas e controladas diretamente pelos indivíduos patriarcais. No patriarcado público, as mulheres possuem acesso tanto ao público quanto ao privado, mas continuam subordinadas no âmbito público, seja por receberem salários mais baixos que os homens, apesar de desempenhar a mesma função; seja por serem minorias na esfera política; ou por ocuparem em sua grande maioria cargos caracterizados como feminino.

Apesar da categoria do patriarcado possuir diversos conceitos, é comum o entendimento de que esta seja uma instituição social dominada por homens que mantém as mulheres à margem da sociedade e consequentemente submissas ao poder masculino em distintas esferas, política, econômica, ou social. Paralelo a isso, outros agentes auxiliam nesta manutenção, como por exemplo, a mídia, a qual detém um poder muito grande na sociedade atual e que deveria ser democrática, mas em muitos casos coloca a figura masculina como herói, ou seja, formando uma teia de poder e dando maior credibilidade sempre ao homem. Entretanto, essa estrutura também se fragmenta, pois o homem privilegiado que tem dinheiro, conhecimento, é branco, hétero tem mais privilégios ainda, e possivelmente este homem não irá realizar abertura para as outras camadas sociais, sendo raros os casos de ações onde quem está no poder de fato crie mecanismos de ascensão de outros grupos ao poder. Na política, por exemplo, a eleição de mulheres a cargos como os da Ex Presidenta Dilma Rousseff foi uma grande conquista, porque a estrutura foi feita para que o homem esteja no poder e quando ocorrem críticas, não ocorrem sobre as políticas, mas por ser mulher incidindo discursos sexistas como: “ela está brava, deve estar de TPM”, “não sabe dirigir um carro, vai saber dirigir um país” esses e vários outros discursos, como chamar uma mulher de louca para desqualificá-la e/ou interromper sua fala, se perpetuam pela história na formação do poder,

pois nunca foi interessante abrir para mais grupos chegarem ao poder, as rupturas ocorrem através de muita luta e resistência, e do pensamento das camadas mais excluídas da sociedade, uma vez que os espaços não são abertos. Atentando para o fato de que uma sociedade machista provoca uma série de prejuízos.

Para Silvino e Henrique (2017) a escola deve levar a pensar criticamente a condição da mulher na sociedade desnaturalizando as desigualdades sociais, as quais foram sendo construídas ao longo da história pelo patriarcado e não atribuindo essas diferenças a fatores e condições biológicas ou físicas.

Outro sistema que também contribui para as desigualdades entre os gêneros é o heteronormativo. Uma vez que, este comece dentro de casa sendo muitas vezes reforçado na escola, como destacam as autoras Pinho e Pulcino (2016, p. 677) “sendo a escola uma das instituições que desempenham um forte controle heteronormativo, estando a heteronormatividade presente em seus discursos, silêncios e práticas, faz-se necessário repensar a lógica e desvelar os mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar, ou seja, uma educação com base nos direitos humanos”. Agindo como um sistema de regulação, a heteronormatividade organiza formas hegemônicas de feminilidades e de masculinidades, associando ao feminino, o privado, a delicadeza e a fragilidade, e ao masculino a virilidade, força, poder, e a recusa dos modos considerados feminino. A sustentação da heteronormatividade está no entrelaçamento das questões de gênero e sexualidade, onde a regulação de um remete ao controle do outro e vice-versa, agindo como referência na organização social, com abordagem em processos de normalização. Santos (2007) afirma que a heteronormatividade atravessa e constitui as instituições sociais e o modo como pensamos a vida e a cultura. Para Miskolci (2009):

A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo para aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, 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. 156-157).

Assim, a heteronormatividade vem sendo utilizada em diversos trabalhos em que tratam da construção do masculino e do feminino e da discussão sobre gênero, como no caso deste, uma vez que, o modelo heteronormativo é encontrado também no espaço escolar, onde muitas vezes serve para regular os comportamentos d@s alun@s. Esta imposição normalmente não é percebida, pois foi se naturalizando na sociedade pela repetição ao longo

dos séculos (MISKOLCI, 2011, p. 55). Silva (2016, p. 138) ressalta que “[...] desde o reconhecimento do sexo do bebê, durante a gravidez, à medida que a família inicia o preparo do enxoval de acordo com o sexo da criança: azul para os meninos, e rosa para as meninas”, ou seja, antes do nascimento a dicotomia do gênero já é afirmada, apenas pela descoberta do sexo, dando continuidade ao processo de transmissão de regras sociais após o nascimento, que seguirá através das demais instituições sociais.

Posto isso, certos comportamentos e condutas “naturais” e “próprias” ao sexo foram construídos sobre o ser homem e o ser mulher, do menino e da menina, como regras sociais que constituíram uma essência feminina e masculina que decorre de uma norma social específica: a heteronormatividade.

Voltando ao conceito de gênero, outra autora que muito contribui para os estudos é a estudiosa Ferreira (2001) que nos diz que as diferenças e as identidades são produzidas do exterior para o interior dos seres humanos, primeiramente dos adultos para as crianças, tendo a experiência escolar um peso fundamental nesse processo. Os modos como os homens e as mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir um carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades, assim as diferenças de gênero são socialmente construídas.

Nesta mesma lógica, Meyer (2003) destaca que “como nascemos em tempos e lugares específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2003, p. 17), com isso ela nos possibilita compreender o conceito de gênero como um elemento organizador da cultura. Além disso, Meyer (2003) nos relembra que:

Nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morreremos e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc (...). Gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos homens e mulheres, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos ou segmentos sociais (MEYER, 2003, p. 32).

Para Teresa de Lauretis (1994, p. 209), gênero deve ser visto como “representação e como auto-representação, e produto de diferentes tecnologias sociais [...], e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas”, bem como “das práticas de vida

cotidiana”. Neste sentido compreendo a educação como importante tecnologia de gênero, com capacidade de manter o *status quo*, produzindo e reproduzindo o socialmente desejável para os gêneros, embora possa também ter a capacidade de romper e de desconstruir noções que são socialmente concebidas, ou seja, produzindo e reproduzindo gênero (LAURETIS 1994).

Já a autora Raewyn Connell¹⁰ (1995), escreve que gênero se refere à maneira pela qual a sociedade lida com os corpos e as consequências desse tratamento na vida dos indivíduos e do coletivo, nos apresentando uma conceituação multidimensional não baseada na premissa engessada de que o conceito reflete, necessariamente, uma diferença entre masculino e feminino dada pela cultura. Para a autora, se deve pensar nas relações tirando assim a ênfase das diferenças. Diante disso, pensar desta forma que Connell (1995) nos apresenta gênero, com o olhar voltado para a minha pesquisa, seria pensar que essas relações no espaço escolar entre os indivíduos que compõe este ambiente contribuem para o processo de representações de gênero, como por exemplo, a maneira de abordar @s alun@s, de criar projetos, a organização dos espaços escolares, dos símbolos dispostos pelos corredores da escola, as brincadeiras, os objetos, as afinidades. Como diz Connell (1995, p. 189), “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. Este conceito se refere ao modo como os atributos sexuais são entendidos e representados, ou como são “trazidos para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNELL, 1995, p. 189).

Um exemplo desta relação que trago para elucidar o que a autora pontua é a fala de uma professora que entrevistei durante a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Pedagogia Licenciatura (FURG/2017). Onde esta relata o que sua colega, uma professora da disciplina de Educação Física respondeu para uma aluna que gostaria de participar da oficina de futebol, dizendo: *Ah, vocês querem jogar futebol, mas vocês não se comprometem, os meninos são mais comprometidos*, ao que a aluna lhe respondeu: *Profe, mas a gente não é estimulada desde pequena pra esse esporte, os meninos são*. Discursos como este evidenciam como o espaço escolar vem ajudando na construção das feminilidades e das masculinidades, e de suas representações, além das formas de resistências como quando a aluna argumenta com sua professora, mostrando que não aceita mais que as posições espaciais que costumam ser direcionadas de acordo com os gêneros continuem a delimitar suas vidas enquanto meninas. Sobre isso Guacira Lopes Louro (2007) destacada, contudo, que “Ativamente eles (os sujeitos) se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem,

¹⁰ Raewyn Connell nascida Robert Willian Connell alterou seu nome em 1997, submeteu-se ao tratamento hormonal e à cirurgia de readequação sexual, também conhecida como transgenitalização (mudança de sexo), passando a publicar suas obras com esta assinatura e reeditando os livros antigos.

respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (p. 61). Este exemplo também vai ao encontro do que Auad (2006) nos afirma:

Os sujeitos, meninos e meninas, não são apenas receptores passivos de imposições externas. Alunos e alunas, de diferentes modos, reagem, seja ao recusar ou ao assumir, às aprendizagens sobre o feminino e o masculino, expressas implícita ou explicitamente nos processos educacionais (AUAD, 2006, p. 78).

Neste sentido, é preciso considerar que não somos passivos, e sim construíd@s por intermédio de processos culturais e plurais contínuos. Para Louro (2001) nada é natural nem no nosso corpo nem na natureza, e mais, é através dos processos culturais que iremos definir o que é natural ou não, produzindo e transformando a natureza e a biologia, e assim a tornando histórica. Com isso, os corpos ganham sentido socialmente, e a inscrição dos gêneros masculinos ou femininos é construída no contexto de uma determinada cultura, e, portanto com as marcas dessa cultura.

Com sua grande contribuição para os estudos de gênero, a filósofa Judith Butler (1999) também reforça através de seus estudos que o gênero é socialmente construído, ou seja, independe da biologia dos corpos, mas sim da cultura que o sujeito está inserido.

[...] por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente não é nem o resultado causal dele, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é parcialmente contestada pela distinção ao gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 1999, p. 24).

Para Butler (2007), o gênero se constrói mediante a repetição de atos descontínuos, regulados por uma normatividade que prevê a continuidade entre gênero, sexo e desejo. Para a autora:

Esses atos, gestos, e realizações [...] são performativos no sentido de que a essência ou a identidade que pretendem afirmar são invenções fabricadas e preservadas mediante signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de que corpo com gênero seja performativo mostra que não tem uma posição ontológica distinta dos diversos atos que conformam sua realidade (BUTLER, 2007, p. 266).

Caminhas (2017) em seu estudo *Butler além do gênero: a performatividade na política de reconhecimento* afirma que “o gênero é performativo significa dizer que a identidade e a divisão de gênero fundamentam e reforçam a si mesmas no momento de repetição da norma reguladora, dando a impressão de uma coerência interna” (CAMINHAS, 2017, p. 2). Ou seja, a imitação persistente de práticas entendidas como masculinas e femininas.

Assim, Butler parece almejar a derrubada dos modelos impostos de caracterização dos gêneros que foram sendo construídos socialmente ao longo do tempo, criados culturalmente por discursos normalizadores que enfatizam as diferenças: o gênero feminino caracterizado por ser frágil, emotivo, maternal, enquanto o masculino é forte, racional e dominante, sendo considerados os dois únicos possíveis de existirem. Atacando a tese do binarismo sexual e de gênero, destacando que não é porque o sexo biologicamente se divide em dois que gênero também deva seguir esta ordem masculino/feminino e homem/mulher (Butler, 1990, p. 24).

Desta forma, a estudiosa nos apresenta a noção de gênero como performatividade, associada à ideia de que o gênero não é algo que nós *somos*, mas sim algo que constantemente *fazemos* (uma interpretação cultural do sexo), um processo que não tem origem e nem fim, abrindo as portas para “proliferarem configurações culturais de sexo e gênero”, como ela escreve na conclusão do livro, “confundindo o próprio binarismo do sexo, e expondo sua artificialidade fundamental”. Um ato intencional, um gesto performativo que produz significados, pois não existe uma natureza feminina em minha pessoa para além dos atos, gestos e signos que reproduzo. Butler usa a noção de ato performativo para discutir como gênero é constituído por atos de repetição estilizada, e mais, para compreender a noção de que sexo e gênero são discursivamente criados, e que ao se desnaturalizar o sexo, deve-se também desnaturalizar o gênero.

O artigo de Assis (2015) publicado no blog *Combate Racismo Ambiental* intitulado *Judith Butler: ‘o ensino de gênero nas escolas deveria ser obrigatório’* destaca a filósofa norte-americana como “um nome central nos estudos feministas e *queer* especialmente com a noção de gênero como performatividade e com a crítica do que ela denomina matriz heterossexual. A primeira sugere que gênero é ação, muitas e diferentes ações que repetidas ao longo da vida nos levam a reiterar nossa identificação com certo gênero e expressá-la ao mundo.” Ou seja, o seu comportamento cria o seu gênero. Ao falarmos, andarmos e agirmos consolidamos uma impressão de ser um homem ou ser uma mulher. Nós agimos como se este ser homem ou este ser mulher fosse na verdade uma realidade interna, algo que simplesmente é uma verdade sobre nós, um fato sobre nós. Na verdade, se trata de um fenômeno que é produzido e reproduzido todo o tempo. Então dizer que gênero é performativo é dizer que ninguém pertence a um gênero desde sempre.

Butler (2015) em uma entrevista¹¹ afirma saber que isso é controverso, mas é esta a sua proposta. Para a estudiosa, gênero é culturalmente formado, mas também é um domínio

¹¹<https://www.youtube.com/watch?v=9MlqEoCFtPM&t=0s&list=FLEqgDfrwJW8EJBcaPhNO2bw&index=2>

de agência, ou de liberdade. É principalmente resistir à violência que é imposta pelas normas ideais de gênero, especialmente contra aquelas pessoas que são diferentes em relação ao gênero, que são desviantes em sua representação de gênero.

Butler deixa claro que o corpo não é uma fundação estável para a expressão de gênero; que o gênero não é um fato biológico essencial e, claro, ele vem a ser por meio de ações repetidas, ou seja, eu me torno menina por fazer coisas de meninas. Com esta formulação, compreendemos que algumas atitudes de docentes em estar constantemente reforçando tipos de comportamentos, atitudes para meninas e meninos, se justificam uma vez que há a intenção de que seus/suas alun@s se tornem mulheres e homens, com comportamentos que a sociedade espera e julga como normal, exercendo assim um poder institucional que tenta manter em seus lugares de gênero.

Reis (2014) em seu estudo intitulado *Butler: política, performatividade, e desconstrução do gênero* nos ajuda a compreender que para Butler:

[...] sexo e gênero não existem em um formato prévio, não são um dado, eles são constituídos ininterruptamente com a performatividade, sob a incidência de práticas regulatórias e de repetição que impõem uniformidade ao comportamento estabelecido como coerente pela cultura, no que diz respeito a sexo e gênero. O gênero é performativo, pois constrói a identidade proposta ao sujeito, que por sua vez, também está em constante construção. [...] são frutos de criação da cultura que generalizando os sinais produzidos pelos corpos baseia seu discurso (REIS, 2014, p. 90).

Sua preocupação está na formação do sujeito e na importância de deixá-lo livre, sem rótulos. Diante disso é necessário entender como as normas de gênero se estabelecem e são policiadas e qual o caminho melhor para desestabilizá-las, e superar essa função de policiamento criado através das normas.

O que procurei mostrar nessa seção e fundamentada nos estudos de Scott, Louro, Butler, Ferreira, Ribeiro, Meyer, Lauretis, Beauvoir e Connell foi que as relações de gênero são atravessadas e instituídas através da construção social, dos discursos e das normas que nos são impostas pela sociedade, acentuando o caráter social. Entendendo que essas relações nos moldam e nos produzem ao longo dos tempos, por meio das entidades familiares, escolares, religiosas e políticas, demarcando os lugares que homens e mulheres devem ocupar, bem como seus comportamentos que são entendidos como apropriados e naturais para as mulheres ou para os homens. Desta forma, compreendo o conceito de gênero como uma resposta contrária ao conceito biologistas, que vê na diferença sexual um fator determinante das posições sociais hierarquicamente diferentes de homens e mulheres, atribuindo às

características biológicas aos tradicionais arranjos sociais dos gêneros, ou seja, aquilo que já foi apontado aqui nesta escrita, de que cabe aos homens o papel de provedor e as mulheres o papel de gerar.

Diante do exposto, em muitos casos a escola se apresenta como um espaço de repetições de padrões e comportamentos impostos pela sociedade, e não um espaço neutro, que vai além de simplesmente transmitir conhecimentos. Contudo, reconheço os esforços de muit@s professor@s em mudar este cenário escolar, buscando um empenho em suas práticas para debater as questões de gênero. Esta percepção pode ser o início para que as questões de gênero sejam pensadas e debatidas dentro do espaço escolar. E através deste movimento outros debates possam vir a emergir e ganhar espaço para outras discussões, como etnia, sexualidade, cultura, política, religião, mídia, tecnologias, entre outros. Cabe salientar que o conceito de gênero aqui trabalhado não se resume a diferenciação entre o masculino e feminino ou de suas funções e seus papéis.

Enfim, todo o empenho de apresentar estes estudos e conceitos sobre gênero se dão no sentido de compreender, ou tentar compreender, como as relações de gênero são construídas e reconstruídas ao longo do tempo. Compreendendo o conceito de gênero como o que está direcionado a construção social do ser homem e mulher, contrário do que se entende por sexo, ligado exclusivamente ao fator biológico, sendo assim, natural e determinado.

CAPÍTULO III

7 OFICINAS DE DIVERSIDADE: LUGAR DE REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO, NA ESCOLA

Apresento neste capítulo as análises dos dados que emergiram durante as observações de duas realizações das Oficinas de Diversidade, que trataram das temáticas: **Violência contra a mulher** e **Mulheres que fizeram diferença no esporte**. As análises foram organizadas a partir da problematização dessas duas temáticas.

Durante todo o ano letivo as Oficinas são oferecidas, e a cada trimestre um grupo específico de estudantes (organizado de acordo com ano escolar d@s estudantes) tem a oportunidade de se inscrever na oficina que quiser participar, dentre elas: Diversidade, Futebol Masculino, Origami, Dança, Dança Latina, Cultura Tradicionalista Gaúcha, Artesanato, Atividades de Inglês e Espanhol, Hora do Conto, Informática, Teatro, Literatura e outras artes.

As Oficinas de Diversidade foram ofertadas inicialmente no primeiro trimestre letivo de 2018, para @s estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Durante os meses de abril e maio 12 estudantes, sendo 11 meninas e um menino, com idade entre 12 e 14 anos participaram das atividades da primeira Oficina – Violência contra a mulher – no total foram realizados cinco encontros¹². No segundo trimestre letivo Oficina foi oferecida – Mulheres que fizeram diferença no esporte – para @s estudantes do 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Um total de sete estudantes se inscreveram para participar, quatro meninas e três meninos, com idade média entre 10 e 12 anos, nos meses de junho, julho e agosto num total de sete encontros.

As Oficinas funcionaram através de atividades como análise de letras de músicas (funk, sertanejo e samba) e de documentários; dramatizações; pesquisas na internet; confecções de cartazes, rodas de conversa e criação de vídeos. Com base, nessas atividades foi construído nas Oficinas um espaço de reflexões entre @s alun@s e as professoras, com o objetivo de debater questões de gênero. Os dados de análise foram criados através dos instrumentos diário de campo e observações não participante. Ainda que a Oficina fosse o *locus* principal da observação, foram realizadas entrevistas com as professoras que ministraram esta prática, na intenção de complementar o estudo.

¹² A pouca quantidade de dias de oficinas realizadas, se deve ao fato de em alguns dias ter chovido, e em outros ter ocorrido reuniões, ou algum evento escolar.

7.1 Investigando sobre a temática: Violência contra a mulher

Quinta-feira cinco de abril de 2018, 10h da manhã, em uma sala de aula de tamanho médio, arejada, quadro branco e quadro de giz, uma estante com livros, ventiladores de teto, classes e cadeiras, inicia o primeiro dia da Oficina de Diversidade, @s estudantes do 7º e 8º anos começam a chegar aos poucos juntamente com as professoras Luzia e Ana, responsáveis pela Oficina. Eu, sentada em uma cadeira próxima a porta observava a tod@s atentamente, cabelos lisos; cabelos cacheados e molhados; batom vermelho; rímel nos cílios; lápis preto nos olhos; meninas com estatura física alta (característica dessa nova geração); saia até os tornozelos; celulares nas mãos; fone de ouvido; uniforme escolar; camisa de time de futebol; conversas; risos; *piercing* no septo; abraços e beijos nas professoras; alguns olhares se voltam para mim; algumas alunas me reconhecem e vêm me cumprimentar, os demais me observam de seus lugares [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 05/04/2018).

O registro acima indica meu olhar atento ao espaço físico da Oficina de Diversidade. Destacando algumas características e evidências, do modo de ser e viver dessa juventude específica contemporânea que participou da Oficina. O que tentei realizar inicialmente, naqueles primeiros minutos, foi uma percepção dos marcadores identitários que carregavam em seus corpos.

Para dar início a Oficina, a pedido da professora Ana, @s estudantes criaram um círculo com as cadeiras. Neste momento, cada participante se apresenta para o grande grupo – inclusive eu, que não estou no círculo, por compreender que ficar de fora me daria uma visão geral do que estava acontecendo naquele espaço e momento – e relata por que escolheu participar da Oficina, diversas respostas surgem: “Porque quero!; Fiquei curiosa para saber o que será estudado; Porque não queria fazer nenhuma outra oficina; Porque gosto de vocês profes; Porque sim; Porque a minha amiga veio também; Porque vai ser bom falar sobre essas questões”. Ao que segue, @s estudantes são informad@s que durante os encontros da Oficina irão trabalhar com temas relacionados às relações de gênero, mais especificamente sobre a violência contra a mulher, através de letras de músicas, documentários, dramatizações, e que cada alun@ terá um caderno, espécie de diário¹³, para ao final de cada encontro na Oficina realizar apontamentos sobre o que foi refletido no dia, um desenho, um texto, um poema o que quisessem. De acordo com a professora Ana, são @s alun@s que se inscrevem na oficina que deseja realizar: “Na verdade eles se inscrevem, não existe um convite. A gente conversa informalmente, eu converso com os que tenho mais acesso, ‘olha vai ter a Oficina de Diversidade que vai tratar de tal e tal temática te inscreve lá’, a gente faz uma propaganda, porque não existe um convite formal para @s estudantes.” Essa organização demonstra que

¹³ Os cadernos não foram objetos de análise dessa pesquisa.

@s estudantes tem a autonomia para escolherem a oficina que desejam realizar durante o semestre, sem que haja uma imposição por parte da escola.

Para @s alun@s, principalmente para esse grupo de adolescentes, a curiosidade e o desejo de debater sobre temas considerados por muitos um tabu é uma excelente oportunidade de dialogar sobre questões que em muitos casos não são tratadas em casa, que elas/eles ouvem falar apenas em suas redes sociais, nos filmes, nas séries, nos programas da televisão e nas novelas. Isso se comprova quando a professora Luzia destaca na entrevista que “As meninas às vezes trazem as suas problemáticas de casa e a gente trabalha, eu acho que ainda tem muito a fazer e a desenvolver aqui na escola” a professora Ana reforça dizendo que “É complicada a relação dos estudantes aqui na escola, por isso que nós optamos por realizar essa oficina, por justamente a gente perceber essas questões muito fortes aqui dentro. Mas de certa forma o que eu tenho observado também é que eles vão amadurecendo e os estudantes dos Anos Finais, que já estão no 8º ano eu já vejo uma mudança do que eles eram lá no 6º ano”. Com isso, @s estudantes aproveitam para sanar suas dúvidas criando uma relação de confiança com as professoras que ministram a Oficina. Além de reconhecer o espaço escolar como um local onde serão ouvid@s e respeitad@s, para aprenderem e também dialogarem sobre tudo que envolve sua existência, e isso inclui as relações de gênero que não podem ficar de fora da escola. Diante disso, a Oficina de Diversidade mostra-se como uma importante prática na ação contra as discriminações, bem como se preocupando com a igualdade entre os gêneros, reformulando os modelos masculinos e femininos tradicionais. Remetendo ao que Meyer (2001) nos indica:

Aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos, até o dia em que morremos e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho (MEYER, 2001, p.32).

A Oficina de Diversidade me fez perceber que o movimento que esta prática vem realizando na escola possibilita uma forma de resistência frente aos discursos contrários para que este diálogo ocorra no espaço escolar, uma maneira de contestar o patriarcado, o machismo, o sexismo e a violência contra a mulher, “uma resistência inventiva, estratégica e com diferentes focos, sem nos desviarmos, em nenhum momento, das práticas de afirmação da vida” (PARAÍSO, 2016, p. 390). Paraíso (2016) também vai nos dizer que “a resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. A resistência cria um reexistir, ou seja, um existir de outro modo” (Idem, p. 389). E sobre isso as professoras Ana e Luzia salientaram que:

Eu espero que ano que vem [2019] a gente consiga continuar trabalhando com esta Oficina, porque a gente não sabe como vai fazer, pode ser que o projeto mude de nome dependendo do candidato que se eleger, mas estávamos conversando sobre isso lá na FURG, no Projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero, e a gente vai criar resistências é lógico. Não vamos deixar de trabalhar sobre gênero, racismo e outras coisas mais que já trabalhamos aqui na escola, e a violência contra a mulher que a gente trabalhou esse ano também, e não vamos deixar de fazer isso por medo de represálias. Eu sei que a Escola Sem Mordaza está chegando, mas vamos torcer que não, que a gente consiga continuar esse projeto no próximo ano de 2019 (FALA DA PROFESSORA LUZIA).

Inclusive eu conversei com a Diretora, eu estou com certo receio do que vai acontecer no ano que vem [2019], por toda a questão política que está aparecendo hoje, inclusive a gente também já conversou lá no GESE que talvez a gente tenha que mudar o título da Oficina, e criar outras estratégias, porque de qualquer forma não vai ser lá de cima que vão dizer pra gente não trabalhar, mas dentro da própria comunidade talvez a gente tenha algum tipo de dificuldade para trabalhar essas questões. E também não sei como é que vai ser porque, como as pessoas estão aparecendo agora, e as opiniões estão aparecendo agora, eu já soube em outras escolas de ter problemas com os próprios professores, dentro das escolas. Então eu não sei te dizer como é que vai ser daqui para a frente (FALA DA PROFESSORA ANA).

As falas destacadas das professoras claramente apresentam um contexto de incertezas e insegurança. Mas, também, destacam uma força e desejo de resistência ao que poderá surgir. Mostra ainda os movimentos que vão sendo criados e construídos dentro da escola, em que duas professoras se dedicam a tratar deste e de outros temas. Realizar um trabalho como esse que a Oficina de Diversidade vem fazendo em meio a disputas políticas contrárias, mostra o empenho, o comprometimento e a coragem das docentes. Imaginando o que possa acontecer futuramente, as professoras já buscam estratégias para resistir, apesar de não saberem exatamente de onde partirá a negativa, se dos demais colegas docentes, se dos pais ou do governo, o certo é que para as professoras Ana e Luzia desistir não é uma opção, amparadas por diversos documentos legais e por parcerias afirmaram na entrevista que seguirão com o projeto.

Para iniciar as atividades na Oficina as professoras realizaram juntamente com @s alun@s a dinâmica do coração, cada alun@ deveria pegar a metade de um coração sobre a mesa e depois encontrar a outra metade que completava o seu coração de papel, que estaria com um d@s colegas. Desta forma, a mensagem que as professoras procuraram passar foi a de que tod@s pudessem perceber a importância do trabalho em equipe, do amor e do afeto nos relacionamentos. Neste primeiro encontro, @s estudantes também customizaram seus cadernos, pensando nas temáticas que foram desenvolvidas na Oficina (violência psicológica, moral, patrimonial, física, sexual, análise de letras de músicas). Nesses *Scrapbooks* decorados com imagens, adesivos, fitas e recortes @s alun@s realizaram os seus registros. Percebi que a

confeção deste material representou uma mensagem muito mais eficaz que a dinâmica do coração, não desmerecendo a dinâmica, mas por compreender que se tratando de adolescentes criar uma atividade que os coloque a expressar sua criatividade seja mais produtiva e reflexiva.

Paralelo a isso, muitos estudos que envolvem relações de gênero destacam a escola como propagadora das diferenças entre os gêneros, através do tratamento entre meninas e meninos (AUAD, 2004; TEIXEIRA, 2005); apresentando como os meninos são mais vigiados que as meninas (RODRIGUES, 2003). Carvalho (2004), enfatiza que, ações que causam preconceitos, discriminações e segregações acontecem de maneira espontânea e sutil no espaço escolar, inclusive pela não intervenção d@s docentes nos comportamentos, mas também nas expectativas e nas normas explícitas de regulação e controle. Contrapartida ao que esses estudos indicam, encontramos o empenho da E.M.E.F Tempo Integral Professor Valdir Castro que através da Oficina de Diversidade se preocupa com essas questões, se apresentando como uma instituição escolar onde não só @s alun@s são levad@s a refletir, mas também @s docentes e funcionári@s, visto que o simples fato dessa Oficina existir pode de alguma forma auxiliar na reflexão sobre as relações de gêneros. Sobre isso a professora Luzia destacou a parceria das gestoras da escola, da Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Grande e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG): “Aqui na escola a gente tem o privilégio da equipe diretiva sempre nos apoiar para realizar este trabalho, sempre nos apoiando, tanto elas quanto a Secretaria de Educação, a Universidade, são ótimas parcerias com a gente”. Já sobre @s colegas docentes a professora Ana pontuou que:

Na verdade eu não tenho esse *feedback* dos colegas, algumas poucas colegas que dizem que é importante esse tipo de Oficina, que acham legal ter na escola, mas eu não tenho muito esse retorno. Nunca ouvi nada contra, mas também a favor muito pouco. A gestão escolar apoia a realização da Oficina, acham que é importante (FALA DA PROFESSORA ANA).

Compreendendo a importância desse debate no espaço escolar, para as professoras Ana e Luzia as relações de gênero precisam ser debatidas e trabalhadas. A professora Luzia destaca que “eu acho que ainda estamos em uma sociedade muito machista, existem muitos problemas aqui na escola de nudes de coisas assim, eu acho que ainda tem muito a fazer e a desenvolver aqui na escola”. A fala da professora Luzia reforça mais uma vez a postura da escola frente a esse diálogo, atenta às relações que ocorrem em seu ambiente, não se eximindo da responsabilidade de trabalhar esse tema. Nessa direção as autoras Silvino e Henrique (2017) afirmam que trabalhar a temática de gênero na escola é muito importante na luta pela

reflexão da condição não apenas das mulheres, mas da existência humana, possibilitando a construção de outras formas de vida em que todos possam ser livres, bem como estabelecendo relações igualitárias.

Nesse sentido, trabalhar com a temática violência contra a mulher na escola é colaborar com a integridade da mulher, com a sensibilização, e também para uma mudança cultural em relação a visões e práticas, considerando que no Brasil a cada dois minutos uma mulher registra agressão sob a Lei Maria da Penha¹⁴; que a cada nove minutos uma mulher é estuprada¹⁵ e que a cada um dia três mulheres são vítimas de feminicídio¹⁶.

Somado a isso, inúmeros esforços de professores/as, de pesquisadores/as, estudos e políticas públicas educacionais têm se empenhado em contribuir para uma educação escolar igualitária, alguns inclusive mencionados aqui no capítulo II tratam da importância do debate de gênero na escola, com o objetivo de modificar este cenário de desigualdade e de violência contra a mulher. Nesse sentido, compreendo o espaço da Oficina de Diversidade e a escola onde a pesquisa ocorreu como uma instituição que se preocupa com a construção das masculinidades e feminilidades d@s seus/suas estudantes reconhecendo o seu papel durante esse processo educativo, em que as relações de gênero são construídas e reconstruídas.

Durante a Oficina me chamou a atenção o comportamento de duas alunas do 8º ano, elas pouco interagiam. Permanecendo em muitos momentos afastadas do resto do grupo, mexiam nos seus celulares e fones e quando a dinâmica era em círculo as professoras tinham que insistir para que elas se juntassem ao grupo. Esta situação me fez questionar o porquê delas estarem ali, se poderiam fazer qualquer outra oficina oferecida. Na entrevista a professora Luzia destacou serem os meninos os mais resistentes “e, a gente vê certa resistência em alguns alun@s principalmente os meninos para trabalharem, mas as meninas tem uma resposta mais positiva ao trabalho do que os meninos, não são todos os meninos tem exceções, mas a gente vê bem diferenciado assim.”

Hoje, mais uma vez as duas alunas que não costumam interagir muito saíram da sala diversas vezes, inclusive uma colega foi atrás para chamá-las. Ao retornarem as professoras pediram para que elas permanecessem na sala e participassem, pois elas que tinham se inscrito na oficina. As alunas não responderam nada, uma foi realizar a atividade proposta de registrar as reflexões do dia e a outra sentou e ficou mexendo no seu celular (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018).

¹⁴ <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/por-dia-606-casos-de-lesao-corporal-dolosa-enquadrados-na-lei-maria-da-penha/>

¹⁵ <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/estupros-aumentaram-84-em-2017/>

¹⁶ <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/dados-da-seguranca-publica-mostram-aumento-de-feminicidios-no-brasil-em-2017/>

Diante dessa situação, pude perceber que as meninas também podem demonstrar certa resistência. No caso específico dessas duas alunas a dinâmica e a temática pode não ter despertado nelas o interesse de realizar o debate naquele momento. A dinâmica das professoras não era forçar @s estudantes a debaterem e a realizarem as atividades propostas, o desenvolvimento devia ocorrer de maneira que tod@s que ali estavam pudessem se expressar, refletir e ficar a vontade, sem serem pressionad@s. Desta forma, as duas alunas sempre foram convidadas de maneira tranquila a participar, a se juntarem ao grupo, percebendo que não era realmente da vontade delas as professoras não insistiam muito. Mas, de alguma forma elas estavam ali observando e ouvindo, apesar de saírem e voltarem muito da sala e em alguns momentos ficarem ouvindo música nos seus celulares com fone de ouvido.

Com relação aos meninos posso destacar que é muito baixo o número de participantes interessados em realizar a Oficina de Diversidade. No primeiro trimestre letivo dos 46 alunos matriculados entre os 6º, 7º e 8º anos, apenas um que cursa o 7º ano participou dessa Oficina. Ao ser questionado por que havia escolhido participar, respondeu o seguinte: “eu quero saber o que vamos aprender, e por curiosidade” demonstrando interesse e participação, como destaca um dos meus apontamentos no diário de campo “o único menino da Oficina participa de todas as atividades, dialoga e mostra interesse pelo o que está sendo realizado” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/05/2018). Assim, a escola, através da Oficina, vem criando um contexto menos desigual, e aos poucos vai realizando o que a professora Luzia chama de “plantando sementinhas” e a professora Ana chama de “trabalho de formiguinha”, criando outras narrativas, outro modo de vida, pautada na igualdade entre os gêneros.

Os comportamentos das alunas, em não participarem ativamente das atividades propostas, e o do menino ao mostrar interesse e empenho, me fizeram refletir sobre as expectativas errôneas e estereótipos que são criados com base no gênero. Expectativas que são instituídas com base na construção social que vivemos, isto é, de que os meninos preferem atividades ao ar livre, como o futebol, que são mais agitados, e as meninas são mais calmas, afetuosas e preferem atividades tranquilas.

Tentando fugir dessas generalizações transformei meu olhar em busca de uma condição fundamental para seguir no trabalho crítico sobre meu próprio pensamento. Com isso, essa pesquisa também serviu para que eu presenciasse esse movimento de construção das feminilidades e masculinidades, um movimento que coloca o espaço escolar pesquisado não como aquele tradicional, que apenas reproduz o que a sociedade espera de meninos e meninas, mas um ambiente que aos poucos vai rompendo com certos paradigmas. Uma vez

que grande parcela da sociedade atual vem se mostrando aberta a outros modos de vida, de socialização e interação, onde marcadores vem sendo reconstruídos e apresentados de diferentes formas.

Ao trabalhar com as letras de músicas as professoras utilizaram um potente recurso escolhendo três canções que ocupam destaque no cenário musical contemporâneo, pois @s estudantes costumam ouvir muita música, de variados ritmos. Para desencadear o debate foram apresentadas as seguintes músicas: Surubinha de leve (MC Diguinho – FUNK¹⁷); Vidinha de balada (Henrique e Juliano – Sertanejo¹⁸) e Mulher indigesta (Noel Rosa – Samba¹⁹) juntamente com algumas imagens de mulheres agredidas que seguravam cartazes com alguns trechos das letras das músicas ouvidas, que incitavam a violência contra a mulher: “Desculpa a visita, eu só vim te falar, tô afim de você, e se não tiver, cê vai ter que ficar”, “Sempre de cara amarrada, será que ela quer apanhar? É só o que lhe falta dar. Ela quer apanhar!”, “Todo homem que sabe o quer, pega o pau para bater na mulher”, “Eu já sei o que fazer, vamos acabar com a raça dessa mina”, “Se te agarro com outro te mato! Te mando algumas flores e depois escapo”. Após a audição de cada música o grupo realizava a análise da letra, trechos específicos que destacavam como as mulheres deveriam ser tratadas e qual é o seu lugar na sociedade em que estão inseridas, assim @s estudantes foram refletindo e relatando que costumam ouvir músicas principalmente do estilo funk e do sertanejo, mas nunca haviam parado para prestar atenção sobre o que é dito nas entre linhas. Uma das alunas destacou:

Agora antes de cantar ou dançar uma música vou prestar atenção na letra e vou dizer para minha mãe, tias, amigas e primas que algumas músicas falam de nós mulheres de maneira ruim, falam que gostamos e merecemos apanhar, que nosso lugar é na cozinha, que merecemos ser violentadas sexualmente, que nossos corpos são dos homens. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/05/2018).

Já outra aluna destacou “mas a batida dos funks que é boa”. Com essas reflexões, @s estudantes da Oficina vão construindo suas masculinidades e feminilidades, construindo novos sentidos.

Sobre a fala acima da aluna – em que destaca as várias formas que algumas letras de funk descrevem como as mulheres devem ser tratadas, e que irá tomar a atitude de alertar as demais mulheres que ela tem contato – posso afirmar que ela só pôde ser inferida graças ao tempo atual que a aluna vive. Diversos movimentos, principalmente os que tratam de questões

¹⁷ <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/MC-Diguinho/S%C3%B3-Surubinha-de-Leve>

¹⁸ <https://www.letras.mus.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada/>

¹⁹ <https://www.letras.mus.br/noel-rosa-musicas/397334/>

sobre a mulher, possibilitaram a aluna realizar esse discurso, estando diretamente relacionado às lutas feministas atuais, ao fato dela ter inúmeras referências – como a cantora americana Beyoncé, que traz nas letras de suas músicas a revolução e o empoderamento feminino; a atriz Emma Watson, que interpretou uma das personagens dos filmes Harry Potter e hoje é uma das embaixadoras da campanha *#HeForShe* Organização das Nações Unidas (ONU), que luta pela igualdade de gênero ao redor do mundo; a jogadora brasileira de futebol feminino Marta Silva, eleita embaixadora da Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres e seis vezes eleita a melhor jogadora do mundo e a escritora nigeriana feminista contemporânea Chimamanda Ngozi Adichie, que luta pela igualdade de etnias e gêneros, entre outras – que através de seus discursos, músicas e livros têm possibilitado as meninas e mulheres repensar seus modos de vida, e os direitos que lhes são destinados, a questionar, a lutar contra aquilo que historicamente foi colocado para as mulheres, a romper com qualquer forma de submissão e violência. Juntamente a esse contexto, a própria Oficina de Diversidade, que disponibilizou para @s estudantes participantes um espaço aberto ao diálogo e as reflexões sobre as relações de gênero, um (re) pensar sobre as estruturas que estão colocadas em nossa sociedade sobre a representação das mulheres.

Outros enunciados são realizados na fala da aluna, como a questão da cultura machista patriarcal, que indica uma dominação masculina sobre a feminina, que legitima e garante a violência reproduzida culturalmente, um sistema regulador da sociedade apontando que o lugar da mulher é no espaço privado como ela indica “que nosso lugar é na cozinha”. Ela destaca, também, o desrespeito e o sentido de propriedade, objeto de pertencimento ao homem “que nossos corpos são dos homens” e de violência “falam que gostamos e merecemos apanhar, e ser violentadas sexualmente”. Mais do que uma tomada de consciência, a estudante indica os efeitos educativos que a Oficina de Diversidade realizou, e como essa discussão chegará a outras pessoas fora da escola: “vou dizer para minha mãe, tias, amigas e primas que algumas músicas falam de nós mulheres de maneira ruim”, possibilitando assim a reflexão a outras mulheres sobre as relações de gênero que algumas letras de músicas carregam, as quais contribuem para subalternação do corpo da mulher, infringindo seus direitos e princípios morais, colocando-as em um processo de marginalização. Nesse sentido, de acordo com Connell (1990), o patriarcado pode ser percebido como um processo que se dá a partir das:

[...] origens da subordinação das mulheres, as práticas culturais que sustentam a divisão sexual do trabalho, a formação da personalidade e das motivações, a política da escolha do objeto sexual, o papel do corpo nas relações sociais, as estratégias dos movimentos de resistência, as condições para uma superação da dominação masculina (CONNELL, 1990, p. 85).

Raewyn Connell (1990), destaca que o sistema patriarcal se apresenta em espaços diversos, de formas distintas, com o objetivo principal de condicionar a mulher aos ideais do homem. Nesse sentido, algumas letras de músicas atuam naturalizando e legitimando comportamentos violentos, machistas, bem como excluem socialmente aquelas que não aceitam sua condição e lugar imposto. Nesta perspectiva, as questões destacadas pela aluna em sua fala indicam como as relações de gênero são construídas socialmente, apontando para características que foram estabelecidas ao longo da história com base no sistema patriarcal, modelando as relações de gênero entre homens e mulheres, pois “para se compreender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2007, p. 21).

A discussão foi muito relevante, pois ao desconstruir e problematizar as letras das músicas @s estudantes realizaram uma análise a partir da observação do conteúdo, percebendo como nossa sociedade desenvolve as relações de gênero de diferentes formas. Também problematizaram as representações de homens e mulheres presentes nas canções, pensando nas desigualdades e nas diferenças entre os gêneros, além de se colocarem no lugar do outro gênero. O efeito educativo realizado a partir das músicas permitiu @s estudantes refletirem sobre o que estão ouvindo, dançando e cantando, compreendendo que as músicas podem divertir, e passar uma mensagem que elas não apenas carregam, mas instituem. Assim, o grupo percebeu que algumas músicas perpetuam uma cultura misógina e de violação, além do machismo, do patriarcado, do sexismo, da violência contra as mulheres, inferiorizando-as. Para Santos (2017, p. 157) a música age “como meio de disseminação e perpetuação de ideologias alienantes, como o patriarcalismo/machismo, que estimulam a desvalorização da mulher (ainda longe de alcançar o respeito e os direitos igualitários que há séculos lhe são tolhidos)”. Nelas a mulher é mero objeto de uso e exploração, sua existência teria o único propósito de servir ao homem.

Com isso, o vocabulário presente nas letras das músicas que erotiza, violenta e subalterniza as mulheres indica uma agressão de ordem social, cultural, afetando a integridade feminina, na medida em que difunde discursos machistas, preconceituosos que ferem com o direito de liberdade destas. A categoria do patriarcado fica explícita nos títulos e nos trechos das músicas funk “Surubinha de leve” no trecho: Surubinha de leve com essas filhas da puta/ Taca bebida depois taca pika/ E abandona na rua/ Pode vim sem dinheiro/ Mais traz uma piranha/ Pode vim sem dinheiro/ Mais traz uma piranha/ Brota e convoca as putas. No estilo samba “Mulher Indigesta” no trecho: Mas que mulher indigesta!(Indigesta!)/ Merece um

tijolo na testa/ O que merece é entrar no açoite/ Ela é mais indigesta do que prato/ De salada de pepino à meia-noite/ Essa mulher é ladina. E no ritmo sertanejo “Vai namorar comigo sim” no trecho: ‘Tô afim de você e se não tiver 'cê vai ter que ficar/ Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada/ E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca/ Vai namorar comigo sim/ Vai por mim igual nós dois não tem/ Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão de bens.

As músicas trabalhadas com @s estudantes, e que trazem os trechos acima, possibilitaram revelar como a mulher é percebida e desvalorizada na sociedade, auxiliando de alguma forma a perpetuar a imagem da mulher como submissa, objeto sexual, e mais, fortalecem uma cultura de opressão à mulher. Com destaque para o gênero musical funk, que em muitas músicas não se preocupa em maquiagem suas letras, ou seja, transmite uma mensagem despreocupada com o politicamente correto, expressando valores que são encontrados na sociedade, surgem questões de relevada importância para se analisar e debater o conteúdo dessas letras.

Por conhecer e frequentar não raramente, o espaço escolar onde a Oficina de Diversidade é realizada sei que @s estudantes costumam ouvir e cantar muito o estilo musical funk. As meninas da escola gostam muito de dançar, sempre que eventos são realizados algum grupo feminino e/ou masculino se apresenta dançando alguma música neste ritmo. Inclusive neste dia em que foi realizada esta atividade na Oficina, ao encerrar presenciei um grupo de meninas em uma das partes da escola dançando ao som de uma música de funk, “ao sair da sala onde ocorria a oficina, avistei através da janela do corredor um grupo de meninas de diferentes idades sob a sombra de uma árvore em uma das laterais da escola. Elas dançavam organizadas em fileiras ao som de uma música de funk” (DIÁRIO DE CAMPO 19/04/2018). A coordenadora da escola me relatou que durante o intervalo do meio dia após a oficina de dança elas podem ouvir, mas não músicas que tenham linguagem vulgar, que incitem a violência, a objetificação do corpo feminino ou o incentivo ao uso de drogas e armas. Sendo um estilo de gênero musical consolidado no país e com um vasto público, principalmente entre @s adolescentes, o funk age como mais uma ferramenta de controle social, um mecanismo muitas vezes utilizado para oprimir as mulheres e de manutenção ideológica, nesse sentido, é claro, contribui com as relações de gênero.

As reflexões sobre as músicas utilizadas na Oficina giraram em torno de seu conteúdo, isto é, da mensagem que estavam transmitindo, colocando as mulheres em uma posição inferior, comprometendo suas integridades à medida que disseminam discursos machistas, preconceituosos que ferem o direito de liberdade. Para a professora Luzia:

Os resultados com @s alun@s são em longo prazo mesmo, porque a gente discute e conversa, e às vezes eles não têm muita informação sobre o assunto para que enriqueça as discussões, mas acho que é isso, a gente está no caminho certo. Não impondo nada e sim trazendo informações, para que nós junto com eles possamos desenvolver os objetivos do trabalho (FALA PROFESSORA DA LUZIA).

O que a professora destacou foi constatado por mim durante as observações, em que @s estudantes mais prestavam a atenção do que interagiam:

Há dois encontros percebo o grupo muito calado, sem contribuírem muito com as discussões propostas. A dinâmica das professoras é bem tranquila, acessível e sem forçar que @s alun@s falem, tão pouco forçam uma participação mais ativa, esse ritmo abre espaço para que @s estudantes reflitam e se expressem quando acharem necessário. Confesso que, enquanto pesquisadora, por vezes, tenho vontade de interagir e levantar alguns questionamentos, aproveitar algumas falas d@s alun@s que serviriam de ponto de partida para outros desdobramentos. Mas compreendo a dinâmica, respeito e percebo este espaço como algo de muita importância, bem como o esforço das professoras em contemplar tal temática (DIÁRIO DE CAMPO, 17/05/2018).

Ao utilizarem algumas webséries realizadas pelo Instituto AVON²⁰ em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, lançado em 2017 – uma campanha de enfrentamento à violência contra a mulher – as professoras desencadearam um debate que abordou as violências: psicológica, física, moral, patrimonial e sexual. A cada audição de uma websérie as professoras conversavam com @s estudantes pontuando como a violência destacada pode ocorrer, algumas alunas salientaram situações que elas presenciaram ou sofreram, como no caso de uma que disse: “quando eu namorava e usava short curto, meu namorado falava para eu trocar de roupa, mas antes de namorar comigo ele achava bonito”. Perceber que este tipo de atitude, por parte de seu ex-namorado, é errada, indica que essa aluna compreende que em uma relação não pode haver espaço para proibições e imposições desse tipo. E mais, que para os homens o corpo da mulher é visto como sua propriedade, que eles entendem que podem dominar e mandar, uma atitude machista comum em nossa sociedade. Ter a informação de que existe a lei²¹ 11340/2016 Maria da Penha que protege as mulheres não só de seus parceiros e que vai além da violência física, ter a consciência de que se está em um relacionamento abusivo e as variadas formas de violências que podem ocorrer é importante para que @s jovens saibam se preservar e identificar quando estão envolvid@s em algum tipo de relação abusiva. No Brasil, um dos exemplos mais conhecido que temos, e que

²⁰ Campanha do Instituto Avon, em parceria com a ONU Mulheres, traz em websérie inédita histórias reais e trilha sonora exclusiva que usa o poder da música para empoderar e alertar todas as mulheres sobre os diferentes tipos de violência.

²¹ Lei Maria da Penha http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm

teve repercussão nacional e internacional, é o caso da jovem Eloá Pimentel de 15 anos, que em 17 de outubro de 2008 após ser mantida por cinco dias em cárcere privado foi morta pelo seu ex-namorado Lindemberg Alves, de 22 anos, o qual não aceitava o término da relação. Um relacionamento conturbado que teve final trágico. Mas não precisamos buscar exemplos tão antigos para comprovar como as mulheres vêm sendo violentadas. Segundo a Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher de Rio Grande, município da escola em que realizei a pesquisa, só até a data do dia 16 de agosto de 2018, 1.200 ocorrências e dois feminicídios haviam sido registrados na Delegacia da Mulher, já no estado do Rio grande do Sul até esta data foram registrados 41 feminicídios. Entretanto, as professoras não se utilizaram de tais dados para realizar a discussão do tema.

Voltando a Oficina, outra atividade proposta para @s estudante foi a realização de dramatizações. Dois grupos foram criados e cada um escolheu um dos tipos de violência apresentados nas webséries, após a encenação @s demais colegas deveriam indicar qual o tipo de violência foi apresentada. Diante disso, o primeiro grupo escolheu encenar a violência sexual, as alunas criaram uma situação de abuso em um transporte público, na ocasião a mulher assediada ao relatar o caso às suas amigas é culpabilizada pelo ocorrido “a, mas você estava com esta roupa curta amiga? Você o encarou?” (Fala de uma das alunas do grupo 1 durante a encenação). Já o segundo grupo escolheu a violência patrimonial para realizar a sua apresentação, caso em que uma mulher é forçada pelo marido a entregar seu salário para que ele deposite em sua conta bancária, na ocasião, uma amiga que está presente incentiva que a amiga ceda à pressão do marido que está muito alterado “amiga dá logo o dinheiro para ele, parem de discutir” (Fala de uma aluna do grupo 2 durante a dramatização). A esposa tenta argumentar dizendo que o dinheiro é seu, mas acaba entregando todo o valor.

Ao que segue, @s estudantes identificam o tipo de violência presente nas apresentações e são desafiadas a recriarem, mas dessa vez as vítimas e as pessoas presentes irão intervir, sem usar de violência, conforme orientação das professoras “agora vocês irão refazer as cenas de forma que quem está presente intervenha, mas sem usar de violência, pois a violência não resolve nada, só piora a situação” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018). Destaco a emoção das alunas do primeiro grupo, uma delas ficou muito nervosa e emotiva com a situação “visivelmente emocionada uma das meninas quase chora ao terminar a dramatização sobre violência sexual. Todas se abraçam e uma relata que deve ser horrível ter essa experiência” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018).

A fala: “a, mas você estava com esta roupa curta amiga?” de uma das alunas que participou da dramatização do grupo número um remete a cultura que diz, que a mulher

provoca os homens através das roupas que veste, e isso causa a violência sexual, que a mulher apanhou porque o marido estava nervoso, ou ainda que ela deve tolerar as agressões para manter a família, mostrando que em uma sociedade machista a mulher ser violentada é normal, e com isso muitas vítimas se sentem culpadas pelas agressões. No debate final da Oficina foi pontuado pelas meninas e reforçado pelas professoras que as mulheres devem se unir e se defender, reagindo a qualquer tipo de violência, não ficando caladas. Uma das alunas disse a seguinte frase: “Mexeu com uma mexeu com todas” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018). Acrescento a isso a necessidade de que meninas e mulheres tenham cada vez mais informações para que saibam seus direitos, e o espaço escolar é um importante local para essas discussões de gêneros, auxiliando para que esse tipo de relação não se perpetue.

Durante essa discussão, outra aluna destacou a seguinte situação: “Um dia meus pais e eu estávamos assistindo ao noticiário, quando apareceu uma reportagem de uma moça que foi assediada e meu pai falou que o problema foi o modo como a moça estava vestida. Minha mãe disse que isso não pode ser considerado um motivo para dar o direito de alguém cometer abuso” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018), diante dessa fala fica evidente que “como nascemos em tempos e lugares específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2003, p. 17). Para essa aluna é inaceitável que uma mulher seja julgada, desrespeitada e violentada pela maneira que está vestida, para seu pai não, para ele a roupa que a moça vestia na ocasião foi a responsável por ela ter sido violentada, ficando evidente a questão do patriarcado, um elemento organizador da cultura que muito contribui para a construção das desigualdades em nossa sociedade. Apesar dos inúmeros debates a nível social acerca da igualdade nas relações entre homens e mulheres, através de movimentos feministas que lutam contra essa dominação, buscando romper com estereótipos e papéis sociais que deixam as mulheres em uma situação desprivilegiada, secundária e de violência, percebemos não raramente situações como a descrita acima em que esta noção impera, pois como destaca Saffioti (2004, p 71) o patriarcado não deixou de existir ele apenas está em constante processo de transformação, e mais a “[...] desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama das relações sociais”.

As alunas, participantes da Oficina conseguem associar e identificar os tipos de violências contra as mulheres que ocorrem em nossa sociedade, dizem que “os homens são machistas, abusados e acham que as mulheres são objetos e suas propriedades, consideradas incapazes” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018). Neste sentido, o debate realizou o que Meyer indica, “propor intervenções que permitam modificar, mesmo que minimamente, as relações

de poder de gênero vigentes nas sociedades e grupos em que vivemos” (MEYER, 2004, p.15-16). Durante a entrevista, a professora Ana relata este efeito educativo nas meninas que participaram das Oficinas “Então eu percebo as mudanças nas meninas, inclusive em outros momentos aqui na escola de depoimentos delas dizendo o quanto foi importante essas discussões na vida delas e como elas se percebem, no próprio cotidiano com a família, com as mães, as irmãs e tudo mais” (FALA DA PROFESSORA ANA). A professora Ana indica como a Oficina age, qual alcance ela atinge, mostrando que as discussões não ficam restritas aos/as estudantes que participam, que através deles e delas o debate chega às famílias, n@s funcionári@s da escola, n@s demais docentes e estudantes.

Ao final deste encontro da Oficina, a professora Luzia desenhou uma mala no quadro branco e solicitou que @s alun@s escrevessem em postites e colassem na mala o que gostariam de carregar em suas malas, do que foi trabalhado durante os encontros através da temática violência contra a mulher. Assim, foram escritas palavras e frases como: Liberdade, Meu corpo minhas regras, Não à violência contra as mulheres, Respeito, Amor, União, Reciprocidade, Afeto, Amizade, Carinho, É meu dinheiro, Você não é meu dono. O slogan “Meu corpo minhas regras”, criado pelo coletivo Feminismo sem Demagogia, ao ser escrito por uma das alunas me chamou a atenção, pois mostra que a estudante está consciente sobre a problemática da autonomia das mulheres em relação a decidir sobre seu próprio corpo, que vem sendo realizada atualmente. Uma vez que, vivemos em uma sociedade patriarcal que a todo o momento impõe como as mulheres devem se comportar, como devem ser fisicamente, como devem se vestir e até emocionalmente.

Enquanto pesquisadora e observadora da Oficina de Diversidade, sempre queria que os debates rendessem mais, não que as professoras estivessem deixando passar algo, mas por estar imersa no estudo e nas leituras queria de alguma forma contribuir, questionar e provocar @s estudantes sobre o que estava sendo debatido naquele momento em relação a algumas questões expostas por elas/eles. Cabe destacar que foram poucas as ocasiões em que percebi a manifestação do único aluno que participou da Oficina, mas uma em específico me chamou a atenção, foi no dia que professora Ana ao se dirigir ao grupo chamando a tod@s de gurias, neste momento o estudante interferiu dizendo: “Professora, são todas gurias?, tem eu, e tu disse que mesmo eu sendo minoria aqui não ia esquecer, lembra?”. Essa situação mostra que o aluno não se sentiu incluído na fala da professora, e que a docente ao levar em consideração a maioria serem meninas fez prevalecer em sua linguagem o padrão feminino. Este também foi o único momento durante todos os encontros que percebi essa situação em que a professora em sua fala acabou por não incluir o estudante.

A tranquilidade, a organização e o cuidado em abordar as temáticas pelas professoras Ana e Luzia são alguns dos pontos positivos da Oficina, elas sempre falam com o tom de voz baixo, pausado, sempre dão espaço para @s alun@s se expressarem, para ouvi-l@s. A linguagem das professoras evidencia uma preocupação de incluir a tod@s, pois não existe um guia ou um manual que nos auxilie para utilização de uma linguagem neutra, a não ser através de uma reconstrução, correção e policiamento diário, um exercício de buscar formas alternativas para formular frases que nos acostumamos a proferir, quase sempre, no masculino. Se for do cuidado d@ docente com o tempo a linguagem irá se assentar (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018).

Outro tema que atravessou a Oficina e possibilitou @s alun@s um importante debate foi sobre a presença da mulher na ciência. Essa discussão veio através do Projeto Gurias Digitais²² da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), ministrado por uma acadêmica do Centro de Ciências Computacionais (C3). Com o tema Mulheres na Ciência, em dois encontros, @s estudantes participaram de discussões que destacaram a presença feminina na ciência. Cabe destacar uma reportagem divulgada pelo jornal Folha de São Paulo divulgando que no Brasil a proporção de mulheres cai na progressão de bolsas de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) de 38% no primeiro nível para 24% no último. Além disso, o ingresso na Academia Brasileira de Ciências dos 518 membros titulares, apenas 14% são mulheres.

Diante disso, iniciativas de políticas públicas na área de educação e gênero, como o Programa Mulher e Ciência criado em 2005 tem como objetivo estimular a participação das mulheres no mundo científico e nas carreiras acadêmicas. Paralelo a essa, outras políticas e programas de inclusão que tratam das mulheres na ciência são concretizadas, uma delas, o Prêmio L'Oréal, criado pela Instituição L'Oréal, pela Academia Brasileira de Ciências(ABC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Para Mulheres na Ciência, cujo objetivo é promover a participação das mulheres no ambiente científico e fomentar novas pesquisas. Em nível nacional o programa é oferecido desde 2006, selecionando a cada ano sete jovens pesquisadoras de diversas áreas de atuação que recebem uma bolsa-auxílio de 50 mil reais. A discussão em torno deste tema proporcionou @s estudantes conhecer mais um pouco desta área de pesquisa, além de incentivá-las a serem cientistas, se for esta a vontade.

No último dia da Oficina de Diversidade, @s estudantes preencheram um questionário e realizaram uma atividade referente ao Projeto Gurias Digitais (FURG). Logo após, as professoras responsáveis pela Oficina agradeceram a participação de tod@s e registraram o

²² <http://observatoriodegeneros.furg.br/projetos-e-a%C3%A7%C3%B5es/gurias-digitais.html>

desejo de que @s estudantes tenham realizado boas reflexões sobre o tema violência contra a mulher: “que os debates tenham sido proveitosos e esclarecedores, no sentido de que a igualdade entre os gêneros seja uma forma de acabar com a violência contra a mulher” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/05/2018). Assim, a Oficina de Diversidade mostra-se como um espaço de reflexão e aprendizado sobre as relações de gênero. Louro (2008) assinala que com o aprendizado de gênero:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos das mídias, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As múltiplas formas de experimentar prazeres e desejos de dar e de receber afeto, de amar e de ser amado/a são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra (LOURO, 2008, p. 22-23).

Posto isso, e compreendendo gênero como uma construção social, e o espaço escolar constituído e atravessado por representações de gênero, bem como reproduzindo e produzindo essas representações, a E.M.E.F Tempo Integral Professor Valdir Castro com sua Oficina de Diversidade abre espaço para esta temática e investe em uma educação pautada na diminuição das desigualdades de gênero, na medida em que, auxilia e reformula os modelos masculinos e femininos tradicionais e o processo das relações de gênero. Para Carvalho (1999), pensar a partir da categoria gênero nos dá a alternativa de entender as relações entre os sexos não apenas através da cultura, mas do simbólico, das representações, e quando se pensa em educação isso é muito importante, pois ao trabalhar nessa área mobilizamos uma série de questões, como a reconstrução da cultura, os valores, e principalmente os símbolos nas novas gerações, transmitindo ou recriando, reproduzindo ou transformando, as hierarquias, as diferentes importâncias atribuídas socialmente àquilo que é associado ao masculino e ao feminino.

Para a professora Luzia a Oficina teve este efeito de transformação:

Eu acho que é um processo que está sendo desenvolvido é o nosso segundo ano de trabalho, e como a gente trabalha por trimestre ainda tem muito, e não tem como afirmar, ‘ah fizemos as mudanças’, eu acho que a gente está colocando uma sementinha e está fazendo com que elas reflitam mais sobre as coisas. Os resultados com os alun@s são em longo prazo mesmo (FALA DA PROFESSORA LUZIA).

A Professora Ana por sua vez destaca que:

Então eu percebo que é mesmo um trabalho de formiguinha o que a gente vem fazendo. As questões relacionadas ao preconceito, ao racismo, ao machismo elas são muito fortes, mas de alguma forma eu percebo que o trabalho que a gente vem fazendo surte algum efeito (FALA DA PROFESSORA ANA).

Através das falas, das professoras Ana e Luzia observa-se que para elas a construção das feminilidades e masculinidades é um processo que necessita de tempo, paciência e dedicação. Desta forma, @s estudantes que se interessaram em participar, ao final da Oficina saíram carregando um novo modo de existência, aprenderam a se reconhecer, e mais, a partir de agora se tornaram multiplicadores, conforme indicou a professora Luzia.

Ao final das observações, da Oficina de Diversidade, percebi a noção de que o estudo etnográfico “consiste na aproximação gradativa, ao significado a compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho o etnográfico vai chegando cada vez mais perto da compreensão da realidade do grupo estudado” (ANDRÉ, 1999, p. 20). Outrossim, esta pesquisa educacional foi tomada por mim como uma problematização, pensando essa prática como ela se apresenta e não como ela é. Desta forma, é diante disso que me coloquei perante o meu objeto de pesquisa, buscando realizar o que Vinci (2015) chama de “real trabalho de pensamento e não um conjunto de regras e procedimentos capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade” (p. 201). Assim, no decorrer das minhas observações procurei evitar a “armadilha da reafirmação do binarismo ou da vitimização dos dominados” (LOURO, 2000, p. 68). Isso me auxiliou a pensar as relações d@s estudantes participantes e os materiais utilizados pelas professoras para realizar as discussões.

Na próxima seção apresento as análises, dos dados que emergiram durante a observação da Oficina de Diversidade que foi oferecida no segundo trimestre letivo aos/as alun@s dos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

7.2 Problematizando a temática: Mulheres que fizeram diferença no esporte

No Brasil vivem quase 100 milhões de mulheres. Segundo a Confederação Brasileira de Futebol somente 6 mil mulheres praticam oficialmente o esporte. Na terra do futebol os meninos já nascem com a bola nos pés, crescem craques, viram reis, reinam Ronaldos, Kákas, Zicos, Pelés. Suas chuteiras viram arte, graça, alegrias pelos gramados do país. Na terra do futebol, as meninas nascem com bonecas nas mãos, só mais velhas conhecem uma bola. Mesmo assim, resistem e começam a ocupar espaços, começam a viver rainhas, reinam as Martas, Cristiane, Formigas, Alines, Julianas, Paulas, Ronaldinhas (DIÁRIO DE CAMPO, 5/7/2018).

No segundo semestre letivo a Oficina de Diversidade foi oferecida para @s alun@s do 4º, 5º e 6º anos, com idade média entre 10 e 12 anos, nos meses de junho, julho e agosto num total de sete encontros. Iniciada no dia 21 de junho de 2018 com a participação de cinco estudantes, quatro meninas e um menino, neste dia as atividades iniciaram em uma das salas que ficam anexas à escola. Sentados em círculo formado por classes as professoras

perguntaram para cada alun@ porque se inscreveram para participar da Oficina, ao que responderam: “Porque eu queria participar de uma oficina que falasse sobre meninos e meninas; Porque eu queria saber como era; Porque minha irmã participou da outra e me disse que era boa; Porque não queria fazer nenhuma das outras oficinas”. O único aluno destacou que participou no ano anterior e gostou muito, por isso resolveu fazer novamente.

Na sequência, as professoras perguntaram o que gostariam de estudar e uma das alunas disse “poderíamos falar sobre futebol feminino, porque nunca tem oficina de futebol para nós meninas, e os meninos dificilmente nos deixam jogar, ficamos só assistindo”. A Professora Luzia destacou que quando teve uma oficina de futebol feminino nem as meninas que sempre pediam foram participar, e as poucas que se inscreveram acabavam não indo. Neste momento uma aluna indica outros temas que gostaria que fossem trabalhados, “o bullying também seria bom trabalhar, porque aqui na escola tem muito disso, eu mesma sofro, porque tenho muitos pelos nos braços e nas pernas, aí me chamam de cabeluda, mulher peluda e me sinto mal”. A professora Luzia a incentivou a sempre relatar para @ professor/a quando isso ocorrer e para dizer aos colegas que não gosta desse tipo de brincadeira, que não se trata de brincadeira e sim de bullying. Ao decidirem o tema, Mulheres que fizeram a diferença no esporte, a professora Ana comunicou @s estudantes que seriam realizados vídeos, onde eles/as entrevistariam alguns professores/as e colegas da escola, “vamos entrevistá-los gravando vídeos, para saber o que acham da presença das mulheres não só no futebol, mas em outros esportes, quais atletas femininas conhecem”.

O grupo de estudantes mostrou-se bem interessado ao tema, as meninas ficaram cheias de ideias, tornando visível que o fato de jogar futebol na escola as afeta. Além dos vídeos queriam realizar uma pesquisa nas salas de aula para saber se @s outr@s estudantes conheciam alguma atleta feminina, e se uma oficina de futebol feminino na escola daria certo. Mas, as professoras optaram por realizar apenas os vídeos, pois durante os dias das oficinas seria difícil realizar essa pesquisa com @s demais colegas da escola que estariam em outras oficinas. A estratégia de criação dos vídeos motivou @s alun@s que com idades entre 10 e 12 anos possuem a tecnologia muito presente em suas vidas diárias.

As professoras haviam planejado pesquisar alguns vídeos sobre mulheres no esporte no laboratório de informática e internet, mas como já havia outro grupo utilizando o espaço decidiram ir para uma sala de aula mais próxima ao wi-fi da escola, para captar o sinal e pesquisar sobre o tema escolhido através do *notebook*. Mas, infelizmente não conseguiram conectar. Como já eram 11h 20 min as professoras decidiram ir para a parte coberta do pátio (pois estava chovendo) para aguardarem o horário do almoço, @s alun@s ficaram brincando e conversando a vontade (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2018).

Ao escolher a temática, Mulheres que fizeram a diferença no esporte, as professoras e @s participantes da Oficina resolveram realizar uma discussão que trata de um universo compreendido por muitos como masculino, posto que durante boa parte da história do esporte os homens foram o público alvo tanto como atletas, quanto como torcedores. Problematicar esse tema é possibilitar @s estudantes a reflexão do por que as meninas da escola não participam dos jogos de futebol, e por que não existe a mesma visibilidade e investimento para as atletas femininas, como ocorre nos esportes masculinos.

Em uma reportagem realizada pelo site Educação Integral foi revelado o drama da menina Isabela, que aos quatro anos tem o sonho de construir uma máquina que a transforme em menino para que ela possa correr livremente e jogar bola com eles. A realidade e o desejo da menina Isabela é compartilhada por muitas meninas mundo a fora – inclusive das alunas que participaram dessa oficina – que desde cedo sofrem com o machismo e são proibidas de realizar atividades como jogar futebol, de correr de pés descalços, por simplesmente quererem brincar e ser apenas uma criança, sem que seu gênero as impeça. A atividade de escolher entrevistar professores/as e colegas da escola proporcionou a possibilidade de que @s entrevistad@s também realizassem esse movimento de parar e refletir o porquê de tanta desigualdade no esporte.

Durante o segundo encontro da Oficina juntaram-se ao grupo mais dois estudantes, um estava inscrito, mas havia faltado ao primeiro encontro, o outro menino não tinha se inscrito em nenhuma oficina previamente, pois estava doente e por isso a vice-diretora o encaminhou para a Oficina de Diversidade, já que era a que tinha menos estudantes inscritos. Atento para o fato da Oficina de Diversidade ser a que teve menos inscritos no primeiro e no segundo trimestre. De acordo com a professora Ana as meninas são as que mais se inscrevem, e por isso também são as que mais apresentam diferença ao que se refere à questão de comportamento nas relações de gênero:

Eu percebo isso muito em relação às meninas, porque quem mais se inscreve na oficina são as meninas, são raros os meninos que se inscrevem, então a gente percebe sim essas mudanças nas meninas, e nos meninos não. Porque como tem no mesmo espaço a oficina de futebol e outras oficinas que eles preferem a de Diversidade fica sempre como última opção de escolha (FALA DA PROFESSORA ANA).

Na discussão desse dia, as professoras trouxeram o documentário *Invisible Players* (Jogadores Invisíveis), criado pela Rede de Programação de Esportes e Entretenimento

(ESPN)²³. Essa campanha realizou um teste de conhecimentos sobre esportes. Assistindo apenas o vídeo de forma estilizada, homens e mulheres de diferentes idades tentaram adivinhar @s atletas envolvidos em lances de diversas modalidades. Todos os palpites citaram homens (Romário, Neymar, Messi, Cristiano Ronaldo, Medina, Oscar, Mickel Jordan...) e erraram. O documentário finaliza com a seguinte frase: “Você pode até saber um pouco sobre esporte, mas precisa aprender muito ainda sobre o poder das mulheres”. Ao revelar a identidade das atletas, @s participantes ficaram surpresos ao perceberem que eram todas atletas femininas, compreendendo assim como tais esportes são associados aos homens.

@s estudantes, também não imaginavam que eram apenas atletas femininas, também citaram apenas nomes de atletas masculinos, como Neymar, Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo Fenômeno, Cristiano Ronaldo, Messi, entre outros (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2018).

Durante a discussão, uma das alunas relatou que sua irmã havia sido impedida pelos meninos da escola de jogar futebol no intervalo, “minha irmã estuda aqui e gosta de jogar futebol, ela me contou que esses dias queria jogar futebol com os meninos e que eles não a deixaram, um deles a chamou de vaca, aí ela saiu do campo triste e ficou sem jogar”. A professora Luzia salientou que o colega teve uma atitude errada e machista, e que conversaria com ele em outra ocasião. Com base no depoimento da aluna, percebi como no ambiente escolar pesquisado as relações de gênero se apresentam quando o assunto se trata das meninas participarem dos jogos de futebol, como os meninos se mostram agressivos e impõe seu poder de dominaram e escolher quem deve ou não participar da atividade.

Na sequência do debate foi perguntado aos/as alun@s por que não costumamos relacionar o esporte às mulheres, e uma aluna respondeu “porque são sempre os meninos que aparecem praticando, aparecem na televisão, nos comerciais, nos programas de esporte, nos filmes, nas novelas, nos desenhos.” Diante disso, a Professora Ana perguntou se alguém conhecia a jogadora de futebol feminino Marta da Silva, e apenas uma menina disse que conhecia, nem os meninos a conheciam. Uma aluna perguntou: “Por que não tem copa do mundo de futebol feminino?” E a professora Ana respondeu que existe sim, mas que os canais de televisão não divulgam tanto quanto divulgam a copa de futebol mundial masculino, questionando “você sabiam que inclusive estão sendo realizados jogos amistosos para a Copa do Mundo de futebol Feminino de 2019, que será realizada na França?!” @s alun@s também desconheciam esta informação.

Na sequência da fala a professora Ana esclareceu para @s estudantes que:

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>

Quando nós nascemos, até antes, quando ainda estamos na barriga de nossas mães, quando estamos sendo gerad@s é imposto um mundo feminino ou um mundo masculino de acordo com nosso sexo (genitálias) e assim tudo que envolve nossas vidas é realizado de acordo com o nosso gênero. A professora então perguntou: quem ganhou bola, videogame e carinho? Os três meninos responderam que ganharam, as duas meninas pontuaram que ganharam bola da Barbie, skate da Barbie, patins da Barbie (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2018).

Diante disso, a professora Luzia salientou, “meninas, vocês até ganharam esses brinquedos, mas com as cores (rosa, lilás) e símbolos relacionados ao mundo feminino, demarcando o gênero”. Com isso @s estudantes puderam entender que a construção das suas masculinidades e feminilidades é atravessada pelas cores, pelos brinquedos, pelas brincadeiras que são culturalmente criados em nossa sociedade e instituídos de acordo com cada gênero. A menina pode ganhar uma bola, um skate e até um vídeo game, mas os símbolos que representam a feminilidade estarão presentes, marcando o que é de menino e o que é de menina. Essa exploração e fala da professora Luzia me fizeram lembrar uma situação que presenciei na mesma escola na época em que eu era monitora (2015), em um dos dias do recreio do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental quando um grupo de alun@s disputava agressivamente o espaço de uma casinha de madeira, as professoras que me acompanhavam diziam não entender porque eles brigavam tanto dentro daquele espaço. Lembro de parar e realizar o mesmo questionamento até perceber que o fato do espaço ser pintado metade na cor azul e metade na cor rosa criou tal disputa. @s estudantes compreenderam que uma metade era das meninas (a com cor de rosa) e a outra metade dos meninos (a com cor azul), nesse sentido as meninas entravam e saíam pela janela e os meninos pela porta, se o espaço de um ou de outro fosse invadido a brincadeira terminava em briga. Na ocasião a escola não aproveitou a oportunidade de problematizar essa situação realizando uma discussão que abordasse as questões de gênero com @s alun@s, apenas interditou a casinha por alguns dias.

Em outro momento da Oficina, foi apresentado para @s estudantes um vídeo de uma reportagem²⁴ intitulado: Copa do mundo dá chance impensável às mulheres do Irã: ir ao estádio, em que algumas mulheres de nacionalidade iraniana estavam pela primeira vez assistindo a um jogo de futebol no estádio. Uma das entrevistadas, a iraniana Mahana, já em frente à Arena Zenit, em São Petersburgo, disse a reportagem:

É a primeira vez para mim e para a minha amiga. É uma experiência nova para a gente estar dentro do estádio e ver um jogo de futebol. No Irã é proibido, eles não

²⁴ http://www.espn.com.br/futebol/artigo/_/id/4409531/copa-do-mundo-da-chance-impensavel-as-mulheres-do-ira-ir-ao-estadio

nos deixam ir aos estádios e assistir a jogos de futebol. Se eu pudesse ver futebol no Irã seria melhor para mim. Mas como não podemos, vai ser uma grande chance.

Essa foi uma oportunidade que essas torcedoras tiveram de comemorar, cantar e torcer pelo seu país. Após a audição, a professora Ana abriu o debate perguntando sobre o que a reportagem falava, as alunas responderam que “sobre as mulheres do Irã que estavam na copa do mundo de futebol masculino na Rússia”. A professora então relatou que no país das iranianas entrevistadas essa prática é proibida, inclusive que as mulheres lá passaram a ter o direito de dirigir automóveis apenas neste ano de 2018, comparando com as mulheres brasileiras que tem o direito de assistir a jogos em estádios, e a dirigir. Diante disso, @s estudantes ficaram impressionados em saber que existem países, em que as mulheres são proibidas de frequentar estádios de futebol e conduzir veículos, como aqui no Brasil esses direitos são concedidos eles e elas não tinham a ideia de que em outros países as mulheres não pudessem dirigir, ir a estádios de futebol, estudar, andar vestir roupas curtas, sair desacompanhadas de seus maridos ou pais. Ter esse conhecimento colabora para que @s estudantes tenham a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, além da consciência de saberem como as sociedades se organizam criando seus valores e diferenças sobre o que é ser homem e mulher, concebendo os diferentes papéis sociais e comportamentais, estabelecendo modelos fixos daquilo que é próprio para o feminino como para o masculino. Para Meyer (2003), “os indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres no âmbito das sociedades e grupos a quem pertencem” (p. 17).

Como observou Libâneo (2003), a escola não pode se eximir de seu papel de preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências colocadas pela sociedade moderna. Ela tem o compromisso de auxiliar @s alun@s a tornarem-se sujeitos pensantes, críticos, e com isso a problemática de gênero não pode ficar a margem dessa compreensão. Não atuando apenas como mantenedora da cultura dominante e das regras estabelecidas socialmente, a escola vem agindo como um órgão na modificação de tais normas para garantir a tod@s o direito à educação.

Para complementar as discussões foi apresentado para @s alun@s cinco textos, que tratavam da participação feminina no futebol:

Os textos com algumas informações foram lidos em voz alta pela professora Ana e por duas alunas. Neles era destacado que antes as mulheres eram impedidas de praticar este esporte por serem consideradas frágeis e delicadas, que tal prática também poderia trazer complicações no que diz respeito à mulher engravidar. E que hoje, século XXI, ainda há este tabu de que não é um esporte feminino apesar de termos uma das melhores jogadoras na equipe de futebol feminino. Os textos também destacaram a dificuldade das atletas conseguirem patrocínio, serem

reconhecidas e valorizadas. Pontuou-se também que a mídia ao não dar muita visibilidade colabora para esta situação de pouco reconhecimento (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2018).

Uma das alunas destacou assistir bastante televisão, mas que nunca assistiu uma reportagem ou jogo da jogadora de futebol feminino Marta, ou da seleção brasileira feminina de futebol. Dos três meninos apenas um afirmou conhecer a atleta Marta. Com isso, @s estudantes perceberam que o mundo do esporte desde o seu início não abriu muito espaço para as mulheres, que ficam sempre a margem, sem grandes patrocínios, reconhecimento e visibilidade. Como atividade de encerramento nesse dia, as professoras entregaram para @s estudantes dois quebra cabeças. Sendo separad@s em dois grupos montaram as peças que formava a imagem do jogador de futebol masculino Neymar Jr e da jogadora de futebol feminino Marta da Silva. Essas imagens também continham dados que mostravam a diferença salarial e de patrocínio de ambos atletas.

As imagens dos quebra cabeças destacam quanto cada atleta ganhava por mês em seus clubes e por gol feito pela seleção brasileira de futebol a cada partida. A jogadora Marta ganha US\$ 400 mil de salário anual, Neymar ganha US\$ 14,5 milhões; Marta já realizou 106 gols pela seleção e Neymar 56 gols pela seleção; Marta ganha US\$ 3,9 mil por gol e Neymar US\$ 290 mil (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2018).

Em cima desses dados debateu-se a grande diferença salarial de Marta e Neymar, além do apoio e o investimento que é destinado ao futebol feminino e ao masculino. @s alun@s ficaram abismad@s com as diferenças por se tratar de ser um homem e uma mulher. Ficou claro que não sabiam que o gênero é um forte marcador de desigualdade em nossa sociedade “é muito dinheiro para ele”, destacou um aluno. Já uma das alunas pontuou “coitada, muito melhor que ele, e não ganha nada perto do que ele ganha”. Os textos informativos e os quebra cabeças utilizados, auxiliaram as professoras a desencadearem um debate de maneira com que @s estudantes pudessem compreender como as diferenças entre homens e mulheres acontecem também no esporte, apontando como as desigualdades de oportunidades para os gêneros ocorrem através do esporte, onde o talento e a habilidade não são fatores decisivos.

Para organização da criação dos vídeos, o grupo juntamente com as professoras Ana e Luzia decidiu entrevistar a diretora e a vice da escola, o professor que ministra a oficina de Cultura Tradicionalista Gaúcha, o professor da oficina de Dança, três meninas e três meninos de diferentes anos escolares. Como critério para as escolhas @s estudantes utilizaram a afinidade que tem com essas pessoas, as professoras não interferiram na decisão. @s alun@s queriam muito entrevistar a professora da disciplina de Educação Física, que realiza a oficina

de Futebol Masculino, mas não conseguiram, pois ela estava ocupada no momento. Nesse dia o grupo também organizou as equipes, e as tarefas que cada um deveria realizar, quem filmaria utilizando os celulares emprestado pelas professoras, quem seria @ repórter e quem iria ficar anotando o que achasse relevante durante a entrevista. Além disso, formularam as perguntas que foram realizadas as/aos entrevistad@s (Você conhece alguma jogadora de futebol? Qual e como ficou conhecendo? O que você acha da presença das mulheres no esporte? Você acha que deveria ter uma oficina de futebol feminino na escola? Você conhece alguma atleta feminina? Qual?). Cada professora ficou responsável por uma equipe.

De acordo com a Cúpula das Nações Unidas um dos 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável é alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Neste sentido a temática, Mulheres que fizeram a diferença no esporte, da Oficina de Diversidade colaborou diretamente com este objetivo, pois ao oportunizar este debate para @s alun@s mostrou que a máxima “mulher não sabe jogar bola” foi construída socialmente através de diferentes discursos sexistas, e que uma boa pesquisa pode indicar o contrário, isto é, que as meninas e mulheres apresentam sim um bom desempenho, comprometimento e habilidades não só no futebol, como em outras modalidades esportivas. Sobre isso a professora Ana destaca que “eu percebo a importância que essas discussões surtem nas gurias. A última oficina que a gente fez sobre violência contra a mulher ficou muito forte nos depoimentos delas, o quanto isso mexeu com elas, então para mim é importante trabalhar essas questões em função do que a gente propicia para elas, do se repensar, do pensar as suas atitudes, o seu próprio posicionamento na sociedade”.

Durante muito tempo, equivocadamente, o esporte para as mulheres era visto como uma prática que poderia machucá-las, masculinizá-las, colocar suas funções reprodutoras em risco, por isso elas foram afastadas de tais práticas. Altmann (2015) revela em seu estudo que atualmente a realidade das atletas femininas mostra “[...] que a construção de maior igualdade de gênero nesse campo carece de investimentos mais positivos na educação corporal e esportiva de meninas e mulheres” (p. 30). Com isso, ao trabalhar pedagogicamente esse tema as professoras ampliaram os conhecimentos desta modalidade esportiva, motivando e encorajando as meninas, bem como dando referências de atletas femininas não só do futebol, como do basquete, do vôlei, da ginástica artística, do tênis, da natação e do judô. Essa prática “[...] desconstrói a equivocada - e, por vezes, ainda presente - percepção de incompatibilidade entre feminilidade e futebol” (ALTMANN, 2015, p. 65).

Ao pesquisarem na internet imagens de atletas femininas @s alun@s, não tinham conhecimento da jogadora de futebol feminino Formiga, também não conheciam a

ex-ginasta medalhista Daiane dos Santos, nem a ex-jogadora de basquete Hortência. Neste momento percebi que @s estudantes tinham pouco conhecimento e referência de mulheres esportistas de modo geral, não apenas do futebol (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2018).

No dia das entrevistas @s alun@s foram orientad@s pelas professoras como manusear os celulares, como se posicionarem frente à câmera, como a voz deveria ser entonada para que o áudio não saísse baixo, todas as funções que cada um iria exercer foram repassadas para que tudo saísse certo. Um pouco nervos@s e ansios@s as equipes saíram em busca d@s entrevistados.

Último encontro da Oficina antes das férias de inverno. Hoje foi o dia em que os grupos realizaram as gravações dos vídeos entrevistando @s participantes. Com as perguntas e o celular em mãos saíram em busca d@s entrevistad@s, um grupo entrevistou 4 pessoas e o outro 5. @s alun@s se dirigiam a pessoa escolhida, explicavam o trabalho e convidavam a participar. Escolhendo um local calmo realizavam a entrevista que durava em média 4 minutos, as professoras ficaram orientando sobre a postura, entonação da voz e a como segurar o celular (DIÁRIO DE CAMPO, 12/07/2018).

Para presenciar como as duas equipes iriam se sair eu acompanhei a realização da atividade um pouco com cada grupo. Num primeiro momento estive com a professora Luzia e @s estudantes que estavam com ela, o primeiro entrevistado por elas e eles foi o professor que realiza a oficina de Cultura Tradicionalista Gaúcha. No início da entrevista ele diz que as mulheres não devem realizar esportes, neste momento @s estudantes que realizavam a entrevista olharam para ele com cara de assustad@s, e em seguida se viraram para a professora Luzia, como quem esperava que ela dissesse que ele estava errado, mas em seguida o professor sorri e diz estar brincando com eles e elas. Sua resposta foi:

Que para ele as mulheres devem participar dos esportes e que pensamentos retrógrados, que destacam as mulheres como frágeis e delicadas, devem ser superados. Salientou em sua fala que no ano de 2017 tentou juntamente com a professora de Educação Física criar uma oficina de futebol feminino, mas que infelizmente poucas meninas se inscreveram. Destacou também conhecer as jogadoras de futebol feminino Marta e Formiga (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2018).

As reações d@s alun@s, quando o professor disse de forma descontraída que “as meninas e as mulheres não devem praticar esportes” foram as de quem após ter debatido sobre as questões de gênero compreende que discursos contrários como o do professor são machistas e causam uma série de desigualdades entre homens e mulheres.

O segundo entrevistado, o professor da oficina de Dança, ressaltou em sua fala a importância das mulheres nos esportes:

Todas as mulheres e meninas devem praticar esportes não apenas aqui na escola, a igualdade tem que ser para todos, e todos podem fazer o que quiserem. De atleta mulher eu conheço a Marta, a Pretinha, a Juliana, a Daiane dos Santos que foi uma ginasta gaúcha brilhante, e muitas outras. Acho que as meninas devem se mobilizar, tem que ter uma que incentive as outras a jogarem futebol e ir com tudo conquistar seus espaços em todos os lugares. O professor pontuou a importância de ter ao menos uma aluna que incentive as demais a praticar futebol na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2018).

A entrevista foi bem proveitosa, pois o professor falou de forma incentivadora para @s alun@s, ele também apontou a ex-ginasta Daiane dos Santos como uma das que conhecia, atleta esta que @s estudantes até então nunca tinham ouvido falar, por serem muito jovens não acompanharam a carreira da esportista.

Junto com a outra equipe e com a professora Ana, eu acompanhei a entrevista da diretora da escola:

A diretora da escola destacou que a participação das mulheres no esporte é magnífica, porque o esporte é para todos! Indicou conhecer através da televisão as atletas femininas Marta e a Hortência, esta última @s alun@s também não conheciam. Sobre as meninas jogarem futebol nos intervalos pontuou que no início pode ser que haja uma resistência, mas que depois se juntam e jogam. Ao final da entrevista a diretora solicitou ao grupo que após estudarem sobre este tema, levem até ela indicações de materiais para prática de esportes que ela fará o possível para adquirir (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2018).

Ouvir a diretora da escola foi importante para @s estudantes saberem o empenho da gestão escolar em contribuir com o que for possível em relação a minimizar as diferenças, para que as meninas principalmente saibam que a escola se preocupa com o bem estar de tod@s.

Um aluno do 5º ano entrevistado disse que “as mulheres participam bem dos esportes, tem muitas coisas que elas fazem e a gente não”. Uma aluna do 8º ano destacou que “as mulheres participam de diversos esportes, mas que não tem reconhecimento como os homens têm. Não são valorizadas. Destacou conhecer a jogadora Marta, e que gosta de jogar e assistir jogos de futebol”, e uma aluna do 5º ano destacou ser importante porque “o esporte não é só para os homens, mas que poucas meninas jogam futebol na escola. Conhece a jogadora Marta. Como sugestão de esporte ela indicou o nilcon” As narrativas aqui destacas nesse parágrafo pel@s estudantes possibilitaram verificar o entendimento de que para eles e elas a realização de esportes é algo que precisa ser superado, que as meninas têm habilidades para praticar não apenas o futebol, mas outras modalidades. Igualmente compreendem que muito ainda precisa ser feito, inclusive investimentos e reconhecimento conforme destacou a aluna do 8º ano. Com isso percebo que ações mais efetivas que envolvam as meninas no esporte necessitam ser realizadas na escola onde a pesquisa foi concretizada, e sobre isso a diretora se mostrou

interessada destacando “façam uma listinha de materiais de esporte que farei o possível para adquirir”.

No primeiro encontro após o recesso escolar de duas semanas, @s alun@s assistiram as gravações das entrevistas que realizaram anteriormente.

Retornamos das férias de inverno, @s estudantes estão bem animad@s para assistirem aos vídeos que realizaram antes do recesso, a professora Ana com a ajuda de uma das alunas colocou a televisão da escola na sala que estamos. Após assistir as gravações, as professoras perguntaram o que @s estudantes acharam dessa atividade. Uma das alunas disse que foi muito importante ouvir a opinião d@s colegas e d@s docentes, para ela isso a motivou a jogar bola e a praticar outros esportes. A professora Luiza chamou a atenção do grupo para as atletas Hortência e Daiane dos Santos, destacando ser fã da jogadora de basquete Hortência, que sua carreira foi brilhante. Sobre a ex-ginasta Daiane dos Santos pontou que ela é uma mulher negra e gaúcha, que fez muito sucesso com sua habilidade, talento e sorriso (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2018).

Chamou-me a atenção o quanto essa atividade foi significativa para @s estudantes, a oportunidade que tiveram de criarem e se envolverem ativamente na atividade despertou não apenas o interesse e a reflexão pelo o que estava sendo discutido, como também o senso investigativo. No registro destacado acima a professora Luzia pontua algumas características da ex-ginasta Daiane dos Santos “ela é uma mulher negra e gaúcha” fazendo com que as alunas negras se reconheçam a partir disso, assim como o fato de também ser gaúcha faça com que @s alun@s tenham a ex-atleta como uma forte referência.

No laboratório de informática e internet, @s estudantes em duplas pesquisaram e salvaram no computador imagens das atletas Marta, Formiga, Hortência, Daiane dos Santos. Também pesquisaram informações sobre a diferença salarial e patrocínio d@s atletas homens e mulheres, sobre a participação das mulheres no esporte no Brasil e quais modalidades esportivas as mulheres e meninas praticam mais. Essa pesquisa serviu para coletar materiais, os quais foram utilizados na criação de um cartaz que foi exposto no corredor da escola, tendo com o objetivo de informar e conscientizar a comunidade escolar que circula pelos corredores. A pesquisa na internet foi realizada durante dois encontros, em um dos dias uma das alunas me chamou para que eu visse a imagem da jogadora de futebol Formiga que ela havia encontrado “Ao pesquisar a jogadora de futebol Formiga e ver que esta é negra a aluna me chamou e disse que para aquela atleta o preconceito deveria ser maior, pois além de ser mulher, praticar um esporte classificado como masculino, ela é negra” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2018). Foi interessante ver que essa aluna conseguiu relacionar a etnia e o gênero da atleta como características que são usadas para desencadear o preconceito e a desigualdade em nossa sociedade.

Infelizmente, a etnia da jogadora Formiga dificulta sim a aquisição de patrocínios e investimentos, pois além do futebol ser considerado um esporte masculino, a indústria publicitária é considerada um dos segmentos mais racistas do país. Diante disso, a Oficina possibilitou para @s alun@s participantes a compreensão de como nossa sociedade percebe as mulheres nos esportes, e quais lugares são destinados a elas. E embora não tenha realizado uma discussão que envolvesse o tema etnia uma das alunas conseguiu interligar esses marcadores. Acredito que isso tenha ocorrido pelo fato da aluna ter realizado esse diálogo em outros espaços, ou porque no corredor principal da escola sempre têm diversos cartazes com trabalhos que abordam distintas temáticas como o bullying, o preconceito racial, inclusão, entre outros.

Através do que foi registrado em seus cadernos durante a pesquisa na internet @s alun@s criaram seus cartazes em folhas de ofício que foram colados em um cartaz maior. Já no último encontro da Oficina do segundo trimestre letivo “as professoras pegaram papel a metro para confecção do cartaz, organizaram juntamente com @s estudantes as folhas com as imagens impressas das atletas e as folhas com as informações. A professora Luzia escreveu o título do cartaz: MULHERES QUE FIZERAM A DIFERENÇA NO ESPORTE” (Diário de campo, 13/09/2018). Durante a organização uma das alunas, ao observar a imagem das ex-atletas Maria Emma Hulga Lenk (Primeira nadadora sul americana a competir em olimpíadas nos jogos de Los Angeles em 1932) e de Maria Esther Bueno (Tenista brasileira), relata não conhecer essas duas esportistas, as quais não foram apresentadas para o grupo durante as discussões.

Percebi que durante as pesquisas, e a criação do cartaz faltou dialogar com @s estudantes sobre as mulheres pesquisadas e sobre o quanto a presença e a resistência delas no esporte representou para as que vieram depois. Mulheres pioneiras que abriram caminho para outras tantas que fizeram história, resistiram e que hoje servem de inspiração e referência. Outro detalhe ressaltado pelas alunas foi a forma física das atletas, ao visualizarem as imagens durante a criação do cartaz comentários como “musculosa, né?”, “Parece um homem”, “Vi uma imagem da Marta de vestido e não caiu bem, por causa dos músculos dela” indicaram, assim, que as atletas destacadas não possuem um padrão de beleza que é imposto socialmente para as meninas e mulheres. Meninas que têm bonecas como a Barbie, loira, olhos azuis, alta e muito magra, que veem nas novelas e nos filmes mulheres que são esguias possivelmente terão estas características como padrão de beleza, nesse sentido, para essas meninas as mulheres que são mais musculosas são consideradas feias ou masculinizadas. Sobre a ex-atleta Daiane dos Santos uma aluna teceu o seguinte comentário “a Daiane dos Santos é a

mais bonita de todas, por causa da postura”, mas ao observar uma imagem atual da ex-ginasta destacou que ela está muito gorda. Com base nos comentários das alunas podemos perceber a noção de gênero como performatividade indicada por Judith Butler associada à ideia de que o gênero não é algo que nós somos, mas sim algo que constantemente fazemos. Nesse sentido, os gestos performativos de mulheres que as alunas têm como referências produzem os significados que elas acreditam serem os corretos, são esses gestos e atos que norteiam como o corpo de uma mulher deve ser, como uma mulher deve se comportar, se relacionar, enfim como somos constituíd@s.

Durante a realização da atividade no último dia da Oficina, houve um momento em que o professor da disciplina de Matemática da escola entrou na sala para falar com a professora Ana. Ele solicitou que ela entregasse no período da tarde alguns documentos aos estudantes que iriam participar das Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBEMEP), neste momento uma das alunas diz “graças a Deus não passei para a próxima fase” ao ser questionada pela professora Ana por que havia dito isso a aluna respondeu “Porque sou ruim em Matemática mesmo, e não gosto”. Outras alunas que estavam por perto também afirmam não gostarem da disciplina. Diante disso, associo as falas das alunas ao discurso que diz que as meninas são melhores nas disciplinas de humanas e os meninos nas de exatas, inclusive alguns especialistas sugerem que isso se deve a habilidades inatas, isto é, as crianças já nasceriam com facilidades para determinados assuntos, já outros afirmam que os resultados estão associados a fatores socioculturais.

Finalizada a criação do cartaz, @s estudantes e as professoras colocaram o trabalho em exposição em uma das paredes do corredor da escola para compartilhar com @s demais colegas, professores/as e funcionári@s da escola, muito orgulhos@s @s alun@s tiraram fotos com o cartaz. De volta à sala de aula as professoras Ana e Luzia agradeceram a participação de tod@s.

Ao final as professoras agradeceram a participação d@s estudantes na Oficina, destacando que a partir de agora eles eram multiplicadores da discussão sobre o tema trabalhado. Também pontuaram que existem muitas mulheres que fizeram e fazem a diferença no esporte, e de que os esportes devem ser praticados por todas as pessoas independente do gênero, bem como o direito de que os salários, a visibilidade e tudo que envolve devam ser iguais para homens e mulheres. Ao final o grupo confraternizou (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2018).

Desta forma, mais uma Oficina de Diversidade encerra suas atividades tendo a participação total de 19 participantes (12 no primeiro trimestre e sete no segundo, 15 meninas e quatro meninos). As professoras decidiram em comum acordo não ofertar a Oficina no

terceiro trimestre para @s estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, pois segundo a professora Ana:

No ano passado nós oferecemos a Oficina de Diversidade para os anos iniciais (1º, 2º, 3º anos) e a gente sentiu uma dificuldade para trabalhar com eles, no sentido de como iríamos atingi-los. Talvez por uma inexperience minha, porque a minha formação é em História, e é para trabalhar nos anos finais. Então eu tenho dificuldade para trabalhar com os pequenos, e a gente não conseguiu atingir os objetivos porque trabalhamos apenas com histórias, tipo hora do conto, e eu me senti pouco a vontade para trabalhar essas questões com eles, por isso achamos que não atingimos o objetivo da gente com eles (FALA DA PROFESSORA ANA).

A fala da professora Ana salienta sua dificuldade em trabalhar esse tema com @s alun@s menores, pois apesar de realizar uma formação através do Projeto Escolas Promotora da Igualdade de Gênero (FURG), a qual aborda muitas formas de atividades para trabalhar com @s alun@s de diferentes idades, para ela é difícil atingir o objetivo de auxiliar @s estudantes pequenos a realizarem uma reflexão sobre relações de gênero de forma lúdica. Sobre a colaboração das aprendizagens realizadas no projeto que as professoras realizam na FURG as docentes destacam que:

Com certeza, a formação que nós temos lá na FURG nos contribui bastante, porque são sugeridas atividades para serem feitas, conversamos muito e buscamos muito material com elas que são muito abertas para isso, sempre nos apoiando e orientando (FALA DA PROFESSORA LUZIA).

E sobre as aprendizagens muitas foram construídas desde leituras até as trocas de experiências, a própria questão das professoras do projeto nos auxiliarem na escola, a pensar com nós atividades para que possamos realizar com os alun@s, e fazem a gente repensar muitas coisas (FALA DA PROFESSORA ANA).

Desta forma, a professora Ana por não se sentir a vontade em trabalhar com @s alun@s pequen@s resolveu ofertar uma oficina de informática no terceiro semestre para estudantes maiores. E a professora Luzia irá continuar trabalhando com a temática de gênero, mas dessa vez no espaço da oficina da Hora do Conto, juntamente com a bibliotecária da escola.

Então o que decidimos fazer é não oferecer a Oficina de Diversidade para eles (@s alun@s do 1º, 2º e 3º anos) esse ano, mas a Ana como a formação dela é com os Anos Iniciais (Pedagogia Licenciatura), e ela trabalha com os pequenos, ela vai trabalhar essas questões junto com a bibliotecária que é quem faz a Hora do Conto, que já tem essa experiência. Então elas irão trabalhar com livros relacionados a questão de gênero com eles. Assim, a gente não ofereceu a Oficina de Diversidade, mas as questões de gênero serão trabalhadas com os pequenos na oficina da Hora do Conto (FALA DA PROFESSORA ANA).

Assim, compreendendo a importância de trabalhar essa temática com @s alun@s menores, as professoras criaram uma estratégia para que as crianças também tivessem a oportunidade de realizar essa reflexão. Pois é também através do brincar, do contar uma

história que as crianças vão construindo suas identidades e a noção do que é ser menino e menina, homem e mulher. Diante disso, compartilho do que Felipe (2012) salienta, de que é a partir da mais tenra idade que as relações de gênero pautadas no respeito entre as pessoas devem ser construídas, com base em um trabalho que desenvolva a cooperação e não a competição entre meninas e meninos. Ao trabalharem com histórias da literatura infantil como destaca a professora Luzia “E esse ano a gente mudou, não oferecer a Oficina de Diversidade para os pequenos, mas trabalhar na oficina da Hora do Conto, trazendo histórias para falar sobre gênero, histórias como o Fado Padrinho” assim, a professora Luzia e a bibliotecária estarão problematizando junto com as crianças as relações de gênero, levantando situações dos seus cotidianos e fazendo com que reflitam sobre elas.

Para as professoras os efeitos educativos que a Oficina realiza n@s estudantes que participam é perceptível, destacando serem as meninas que mais questionam suas vivências escolares, inclusive a dos meninos.

Não dá para generalizar em dizer que todos os estudantes que participaram eu notei alguma mudança, algum efeito educativo, mas em alguns isso ficou muito forte, hoje eu percebo isso principalmente na sala de aula. Porque quando estamos fazendo outras discussões, outras questões, e levantam isso (a gente viu isso; professora tu viu aquilo que aconteceu; eu vi na televisão) então eles fazem associação e a gente acaba sendo referência dentro da escola. Tudo e qualquer coisa que eles veem sobre, mesmo fora da escola, no cotidiano, na vida deles, eles vem e comentam com a gente. São estas questões que me fazem perceber os efeitos educativos, o próprio cotidiano e eles buscarem a gente (FALA DA PROFESSORA ANA).

Em alguns estudantes eu percebo resultados positivos. Mas as atitudes às vezes não condizem com o que eles refletiram na oficina, porque às vezes tu te surpreendes deles tendo uma atitude que não deveria, mas acho que faz parte da cultura, é um processo. Eu acho que nos anos finais fica mais evidente a diferença nas atitudes e comportamentos das meninas do 6º, 7º e 8º anos eu percebo bem essa questão. Elas exigem que os meninos as respeitem mais e que não invadam o espaço delas, elas chamam a atenção quando um colega está desrespeitando o outro (FALA DA PROFESSORA LUZIA).

Inúmeras pesquisas e estudos, já destacados aqui anteriormente, indicam que a instituição escolar valida e reflete modelos de masculinidades e feminilidades tradicionais. No entanto, a E.M.E.F Tempo Integral Professor Valdir Castro vem através da Oficina de Diversidade reformulando os modelos de masculinidades e feminilidades tradicionais, tornando-se uma das instituições engajadas no objetivo de garantir uma educação igualitária e democrática, que promova a discussão de gênero. Sendo entendida como uma prática transformadora, um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, bem como atuando como motivadora de novos e alternativos arranjos e exercícios acerca do masculino e do

feminino, diferentes daqueles socialmente esperados e em vigência, desconstruindo modelos culturais que continuam em exercício durante toda a nossa vida, orientando nossos modos de ser e agir. Ademais, esta pesquisa teve a preocupação de não apenas problematizar a Oficina, como também dar visibilidade a esta prática, descrevendo cenas do cotidiano escolar sobre a ótica das relações de gênero.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine (LARROSA, 2010, p. 142).

Percorrido os caminhos dessa dissertação, enfim chega a hora de despedir-me desse longo, emocionante e intenso processo que foi sendo construído através de uma trajetória que contou com muitos olhares, aprendizagens, mãos, sentimentos e descobertas. Finalizando essa dissertação ciente de que meu processo de pesquisadora apenas se inicia, e isso se reflete na minha escrita. Adoto as palavras de Larrosa para pensar sobre os dados produzidos, mas também para pensar os efeitos que uma pesquisa produz nos sujeitos desse processo – pesquisadora, orientador, coorientadora, estudantes e as professoras da Oficina de Diversidade. Anseio que “o dizer não se acabe e nem se determine” (LARROSA, 2010, p.142), que muitos outros dizeres e caminhos sejam produzidos a partir dessa dissertação.

Considerando importante a discussão de gênero no ambiente escolar, a qual instiga, desafia e desacomoda fazendo pensar de outro modo, realizei essa pesquisa não apenas com a intenção de colaborar com a área de estudos sobre as relações de gênero nos espaços escolares, mas com o desejo de mostrar como a escola vem trabalhando essa temática, apresentando que práticas promotoras da igualdade de gênero vêm sendo realizadas nesses espaços. Assim, ao longo dessa dissertação, procurei trazer elementos que contribuíssem com a discussão da temática abordada de como as relações de gênero são trabalhadas, construídas e percebidas no espaço escolar e em nossa sociedade. Casos, estudos, teorias, políticas públicas, práticas pedagógicas, documentos, projetos de lei, leis, discursos – que colocam a escola como objeto de disputas na sociedade contemporânea – juntamente com algumas experiências por mim vivenciadas e aqui destacadas, as quais colaboraram para que a pesquisa fosse sendo criada de forma coerente e de fácil compreensão do estudo para quem o ler.

Nessa dissertação, me propus a problematizar os efeitos educativos que a Oficina de Diversidade produziu n@s estudantes que dela participaram, bem como identificar as características dos participantes (gênero, idade e nível de escolarização), as temáticas abordadas e como a abordagem do tema gênero foi sendo construída. Para tanto, analisei os dados criados por mim durante as observações dos encontros da Oficina, os quais foram

complementados através de entrevistas feitas com as professoras que realizaram a prática. As análises construídas demonstraram que a Oficina é um espaço da escola legítimo para a discussão das questões de gênero, o que não impede que @s demais docentes trabalhem em suas práticas pedagógicas diárias com essa temática, pois o trabalho docente não pode ser algo isolado e pontual, mas sim interligado. Os dados também indicaram o baixo número de participantes na Oficina, inclusive dos meninos (apenas quatro no total de 19 inscrit@s) o que pode se dar pelo fato da Oficina de Diversidade concorrer com outras oficinas e acabar sendo considerada pela maioria d@s alun@s menos interessante, ou pelo nome diversidade levar a variadas interpretações, uma vez que não há um convite mais formal em que as professoras possam ir de sala em sala explicar o que esta prática realiza e discute.

No decorrer dessa dissertação resgatei um pouco da história da escola enquanto uma instituição disciplinar com base nos estudos de Dussel e Caruso; Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, e de Alfredo Veiga-Neto, com a finalidade de compreender com qual intenção inicial a escola foi construída, de como esse espaço foi sendo organizado e modificado ao longo do tempo, quais normas e disciplinas foram sendo criadas, como @s alun@s eram educad@s, e como ainda hoje encontramos facilmente algumas características e objetivos em nossas escolas contemporâneas. Apresentei o conceito de gênero numa vertente pós-estruturalista e os resultados de algumas pesquisas que também trataram das relações de gênero no espaço escolar. Para realizar a pesquisa de campo utilizei-me do método investigativo etnográfico, com o instrumento diário de campo, no qual os dados para análise foram criados e organizados em dois eixos temáticos. Tendo como intento complementar as observações decidi que seria importante entrevistar as professoras Ana e Luzia que ministraram a prática, objetivando saber por que a Oficina de Diversidade não foi ofertada para @s alun@s do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e como (se) as docentes percebem os efeitos educativos e diferenças no comportamento entre @s estudantes que participaram dessas Oficinas.

Pensando na relevância de contextualizar a pesquisa no âmbito do tempo, a seção intitulada *A importância do debate de gênero na escola atual* apresentou como essa temática vem sendo tratada sob a falácia de uma “ideologia de gênero”. Pontuando que políticas públicas, as quais se propuseram a tratar explicitamente do termo, foram barradas, a exemplo a Base Nacional Comum Curricular e alguns Planos Municipais e Estaduais de Educação, que retiraram do seu texto os termos gênero e sexualidade. Questão inclusive presente na fala da professora Luzia durante a entrevista. Ela destaca a insegurança de trabalhar esse tema dado o momento de incertezas que vivemos, pontuando a importância de criar resistências. Contudo,

a pesquisa também salientou projetos, documentos e leis como a Maria da Penha que expressa diretamente o direito e a necessidade de abordar a desigualdade de gênero na escola.

De modo geral, foi possível contemplar os objetivos propostos na medida em que foram sendo realizados os encontros da Oficina, identificando como as discussões sobre as relações de gênero eram produzidas através das atividades propostas, dos materiais utilizados, das temáticas e dos diálogos entre @s participantes. Além disso, observei que mesmo @s estudantes não tendo muitas informações sobre o assunto apresentado – questão também percebida pela professora Luzia – conseguiam acompanhar as discussões e o que estava sendo proposto, trazendo em suas falas a compreensão e assimilação do que era debatido, associando com as suas realidades e vivências, igualmente apresentando os efeitos educativos que estavam sendo criados naquele momento.

As discussões tecidas durante a Oficina de Diversidade, ofertada no primeiro trimestre letivo, e que contou com a participação de alguns/algumas estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental possibilitou problematizar a temática sobre a violência contra a mulher, uma prática que ocorre de distintas formas através de relações abusivas, mostrando inclusive que em determinados casos termina tragicamente em feminicídio. Além disso, a partir dos dados analisados foi verificado que ao trabalhar com letras de músicas as professoras facilitaram/provocaram o debate com @s estudantes, que facilmente identificaram como algumas canções – dentre várias, as que as professoras levaram para análise – do estilo funk, sertanejo e samba retratam as mulheres, agindo como propagadoras da violência contra a mulher, se tornando uma ferramenta de opressão de gênero. Assim, penso que @s alun@s ao realizarem a discussão sobre a questão da violência contra a mulher, puderam compreender que esse artefato cultural é um importante instrumento que também colabora para que a imagem da mulher seja associada a características que a coloque em posição de submissão ao homem. Ao refletirem sobre o tema @s estudantes tiveram a oportunidade de entender como diferentes mecanismos auxiliam nas relações de gênero, bem como na constituição de suas masculinidades e feminilidades, construindo assim novos saberes. Do mesmo modo, percebo a escola aonde a Oficina de Diversidade é realizada como um espaço plural de discussões e valorização das diversidades, que exercita a cidadania para igualdade entre homens e mulheres, sem violência e discriminação, tornando-se uma prática transformadora.

No caso da temática que abordou a presença das mulheres no esporte, @s alun@s do 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental que participaram da Oficina puderam compreender como as relações de gêneros influenciam ativamente na participação das meninas e mulheres em diversas modalidades esportivas, principalmente no futebol. Ampliando a discussão foi

evidenciado como as sociedades se organizam e instituem o que é de direito das mulheres e o que não é, como no caso de ter a liberdade de frequentar um estádio de futebol ou de dirigir um veículo. A questão da visibilidade, do reconhecimento, de patrocínios e da diferença salarial discrepante entre @s atletas masculinos e femininos foram outros aspectos destacados. Com relação a esse tema @s estudantes indicaram que não tinham o conhecimento de que a categoria gênero é uma das fortes influenciadoras para que essas desigualdades ocorram.

Analisando o processo de construção desse estudo, posso afirmar que as vivências, inquietações, reflexões e questionamentos que me levaram ao interesse de criar um estudo que mostrasse como as questões de gênero são trabalhadas na escola me possibilitaram o feliz encontro com a Oficina de Diversidade, que vem sendo realizada há dois anos na E.M.E.F Tempo Integral Professor Valdir Castro. Uma vez que no Brasil, a maioria dos estudos que tratam dos temas educação e gênero são realizados sobre a questão de investigar @s docentes, a relação entre @s alun@s na sala de aula, o recreio ou as brincadeiras. Meu interesse e desejo era o de encontrar uma ação prática criada e executada por iniciativa da escola e/ou d@s docentes que tivessem o olhar voltado especificamente para as questões de gênero, compreendendo gênero como uma construção social e que a escola também colabora para essa constituição, preocupando-se em realizar uma educação democrática pautada na igualdade entre os gêneros, e isso foi encontrado nessa instituição escolar. Contudo, cabe destacar que através da fala da professora Ana ficou evidente a indiferença da maioria d@s demais docentes em relação a Oficina de Diversidade, indicando não se interessarem pelo tema e pela própria prática.

Diante disso, novos questionamentos surgiram, dentre eles: Por que @s outr@s estudantes não se interessam em realizar a Oficina de Diversidade? De que maneira outras categorias como etnia, geração, mídia, patriarcado e classe social influenciam na construção das feminilidades e masculinidades? Quais formas de transgressão no binário de gênero são elaboradas pel@s alun@s? Como a equipe escolar percebe o debate das questões de gênero na escola? A escola é pensada, questionada e analisada a partir das relações de gênero que estão em jogo cotidianamente? Existe uma reflexão pedagógica a esse respeito no momento da criação, atualização do Projeto Político Pedagógico? Motivada a realizar uma pesquisa, que abarque essas questões levantadas meu objetivo após o término do Mestrado é ingressar no Programa de Doutorado em Educação e assim seguir minha trajetória de pesquisadora. Além disso, intenciono realizar uma roda de conversa com a equipe da escola a fim de problematizar e explicitar os achados da pesquisa, aproveitando este momento para motivar

@s demais docentes da escola a realizar de alguma forma em suas práticas pedagógicas a promoção da problematização das questões de gênero.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.

ALVES, Joana Darc Moreira. *Relação de gênero e sexualidade: narrativas de professoras e de crianças de uma escola pública de tempo integral*, Goiás. 02/06/2014 229 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS - CDD – 370.19345.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Marcele Juliane F. de. *Patriarcado*. InfoEscola, 2015. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/patriarcado/>>. Acesso em: 12 de set. de 2018.

ASSIS, Carolina de. *Judith Butler: 'ensino de gênero nas escolas deve ser obrigatório'*. Acervo Combate Racismo Ambiental. 11 de set. de 2015. Disponível em: <<https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/09/11/judith-butler-ensino-de-genero-nas-escolas-deveria-ser-obrigatorio/>>. Acesso em: 27 de set. de 2018.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo Contexto, 2006.

AUAD, Daniela. *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 2004.

BATTISTI, Francisleth Pereira. *Representações sociais de gênero pela linguagem de moda em um grupo de estudantes do ensino fundamental II* 10/02/2015 118 f. Mestrado em Educação Escolar Instituição De Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2009.

BOLDRINI, Angela. *Escola Sem Partido avança na câmara, texto proíbe termo 'gênero'*. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/escola-sem-partido-avanca-na-camara-texto-proibe-uso-do-termo-genero.shtml>>. Acesso em: 9 de mai. 2018.

BOTTON, Andressa. *Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental: possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil*. 15/12/2017 217 f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Fundação Irmão José Otão.

BRAGA, Andrea Vieira. *Modos de endereçamento no currículo: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar*. Pelotas, 2007. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 de jun. 2018.

BRASIL. Decreto. ECA. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei nº8069, de 13/07/90. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2001.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão* / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educacional*. Lei 9394/96.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 14 de maio 2018.

BUTLER, Judith. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2007. Tradução de Maria Antonia Muñoz.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990 (tradução 2010).

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. Campinas, SP: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

CAMERON, D. *Rethinking gender and language studies*. Some issues for the 1990s. In: S. MILLS (org.) *Language and gender. Interdisciplinary perspectives*. Londres, Nova York, Longman, 1995.

CAMINHAS, Lorena Rúbia P. *Butler além do gênero: a performatividade na política de reconhecimento*. Disponível em: <http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1517835509_ARQUIVO_ModelooficialFazendooGenero2017.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 41-58.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. *O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula*. Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012.

CAVASIN, Sylvia. “*É preciso falar de gênero nas escolas*”, diz cientista social Sylvia Cavasin. Organização das Nações Unidas Mulheres Brasil, 2017. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/e-preciso-falar-de-genero-nas-escolas-diz-cientista-social-sylvia-cavasin/>>. Acesso em mai. 2018.

CLIFFORD, James. *Itinerários Transculturales*. Barcelona: Gedisa, 1999.

CONNELL, R. W. *Políticas da masculinidade*. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

CONNELL, R. W. *Como teorizar o patriarcado*. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, Faculdade de Educação- UFRGS, v.16, n.2, p. 85-93, jul./dez. 1990.

CORAZZA, Sandra M. *Labirintos da pesquisa, diante de alguns ferrolhos*. In: Costa, Marisa V. (Org.) Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-132.

DUSSEL, Inês, CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELIPE, Jane. *Relações de gênero: construindo masculinidades e feminilidades na cultura*. In: FILHA, Constantina Xavier. Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande/ MS: Ed. UFMS, 2012, pp. 217-226.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. *Docentes, representações sobre relação de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar*. In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Problematicando práticas educativas e culturais. Rio Grande/RS: FURG, 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; HEREDIA Moreno, José. *Discutindo a produção de identidades e diferenças*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 10, n. 16, p. 123-138, 2001.

FERREIRA, N. S. A. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FILHO, M. José. *Pesquisa: contornos no processo educativo*. In: JOSÉ FILHO, M; DALBÊRO. O desafio da pesquisa. Franca: Unesp – FHDSS, 2006.

FOUCAULT, Michel. “*Polêmica, política e problematizações*”. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. vol. (2). Rio: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Uma estética da existência*. In: Motta, M. B. da (Org.). *Ética, sexualidade e política*. Coleção Ditos e Escritos V. Rio: Forense Universitária, 2006.

FRANCA, Fabiane Freire. *Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras*. 10/03/2014 186 f. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM.

FREHSE, Fraya. Ô da rua. *O transeunte e o advento da modernidade em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2011.

GEERTZ, Clifford. *Nova Luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa tipos fundamentais*. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GONZALEZ, Carolina Gonçalves. *Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso* 13/12/2013 178 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 7 março 2018.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e Educação*. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) *O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In.: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.139-146.

LAURETIS, Teresa de. *A tecnologia do gênero*. In: HOLANDA, Heloisa Buarque (org). *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 209.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professoras?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. In: LOURO, G. L. Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. ProPosições, 2008, vol.19, n.2 (56), p.17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 57-87.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 14 ed. São Paulo: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: Educação e Realidade. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte Autêntica, 2. Ed. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, escola e identidade*. In.: Educação e Realidade, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul. dez., 2000.

LUZ, Lucimar da. *Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência* 23/09/2015 141 f. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM.

MAGALHÃES, I. *Discursos e Identidades de Gênero na Alfabetização de Jovens Adultos e no Ensino Especial*. Calidoscópio (UNISINOS), v. 6, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais v.17, N.49, São Paulo, junho 2002, p. 17.

MALINOWSKI, B. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MANIFESTO *pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras*. 2015. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf> Acesso em: 2 mai. de 2018.

MARSHALL, James. *Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização*. In: PETERS, M. A; BESLEY, T. (orgs.). Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARSHALL, James. *Problematization or methodology*. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, M. Educational. Research: “Wat Work’s” doesn’t work. London: Springer, 2006.

MARTINS, MARCELO SALVADOR. *As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras* 26/08/2014 61 f. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão Biblioteca Depositária: Bu Universitária.

MATUOKA, Ingrid. *Por que a escola brasileira precisa discutir gênero e orientação sexual*. Educação Integral. 6 de set. de 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-a-escola-brasileira-precisa-discutir-genero-e-orientacao-sexual/?fbclid=IwAR0u5uZIjbFu0x76U39Kol1jB7qHEBVpLUyLK7q3aqKvMgASLif8FxxjK>> . Acesso em: 19 de set. de 2018.

MATTOS, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MEYER, Dagmar E. *Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero*. In: SCHOLZE, Lia. (Org.). Gênero, memória, docência. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

MEYER, D. G. *Escola, currículo e diferença: implicações para a docência*. In: Barbosa, R. L. L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, pp. 257-265, 2003.

MEYER, Dagmar. *Gênero e educação: teoria e política*. In LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. pp. 09-32.

MEYER, Dagmar. *Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais*. Revista brasileira de enfermagem. Brasília. Vol. 57, n. 1 (jan./fev. 2004), p. 13-18.

MILLET, K. *Sexual politics*. London. 1969.

MISKOLCI, Richard. *A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 22 de set. 2018.

MISKOLCI, Richard. *Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer*. In: SOUZA, L. A. F. de; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. de (Org.). Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 47-68.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Unicamp, 1999.

MUSSKOPF, André. *Via(da)gens Teológicas: itinerários para uma teologia queer no Brasil*. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

NICHOLSON, Linda. (2000). *Interpretando o gênero*. In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis, vol. 8, n.2: p. 09-41. PEDRO, Joana Maria. (2005).

PARÁISO, Marlucy Alves. *A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência*. Currículo Sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola*. 24/04/2015 226 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. *Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 665-680, jul./set. 2016.

PIRES, F. F. *Roteiro sentimental para o trabalho de campo*. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 20, p. 143-148, 2011.

PROJETO DE LEI 136/2017. *Programa Escola sem Ideologia de Gênero*. Vereador Municipal Câmara de Vereadores de Rio Grande/RS (PMDB/RS). Disponível em: <<https://educacaoosemgenero.files.wordpress.com/2017/11/projeto-escola-sem-ideologia-de-gc3aanero-rio-grande.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2018.

PROJETO DE LEI 156/2016. *Escola Sem Mordaza*. Deputado Estadual Juliano Roso (PCdoB/RS) Disponível em: <http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_156_2016_01072018222559_int.pdf?01/07/2018%2022:26:00>. Acesso em 23 jun. 2018.

PROJETO DE LEI 2024/2016. *Escola Livre*. Vereador Babá (PSOL/RJ). Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/59d6b8b8931d11a0832580120076d140?OpenDocument>>. Acesso em 23 jun. 2018.

PROJETO DE LEI 2075/2016. *Escola para a Democracia*. Deputado Estadual Eliomar Coelho (PSOL/RJ) Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/4a14682d112dfb4b832580200058230f?OpenDocument>>. Acesso em 23 jun. 2018.

PROJETO DE LEI 587/2016. *Escola com Liberdade*. Deputado Estadual Carlos Giannazi (PSOL/SP) Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000000112>>. Acesso em 23 jun. 2018.

PROJETO DE LEI 6005/2016. *Escola Livre*. Deputado Federal Jean Wyllys (PSOL/RJ) Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E931666A1BE7E4EE84A870936947BAC6.proposicoesWebExterno1?codteor=1484506&filename=PL+6005/2016>. Acesso em 23 jun. 2018.

PROJETO DE LEI DO SENADO. *Programa Escola Sem Partido*. Senador Magno Malta (PR/ES). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

REIS, Daniele Fernandes. *Butler: política, performatividade e desconstrução do gênero*. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

RIBEIRO, C. *A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto*. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

RIBEIRO, Paula Regina Cost. *Inscrevendo a Sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2002. 125f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica), Instituto de Ciências Básica da Saúde, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIO GRANDE (RS). Conselho Municipal de Educação. *Plano Municipal de Ensino de Rio Grande*. Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2015/08/20150808-lei_7.911_anexo_-_plano_municipal_de_educacao.pdf>. Acesso em 23 jun. 2018.

RODRIGUES, Paula. *Questões de gênero na infância. Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ROSA, Sandra Coppini. *Por uma infância genereficada: espaços significativos do contexto escolar* 01/08/2012 92 f. Mestrado em Educação nas Ciências Instituição de Ensino: Univ. Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques.

RUIS, Fernanda Ferrari. *Ser menino e menina, professor e professora na educação infantil: um entrelaçamento de vozes* 18/09/2015 224 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO SEXUAL Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara.

SANTOS, Luiz Henrique S. *Heteronormatividade e educação*. In.: Seminário de Gênero e Sexualidade na Escola. Brasília, 12 de nov. de 2007.

SANTOS, Jucelino *Música, ideologia e relações de poder: a imagem da mulher nas letras de funk*. Revista Ártemis, v. 23, n. 1, jan./jun., 2017. Pp. 156-167.

SAFFIOTI, Heleieth B. *Posfácio: conceituando gênero*. In: SAFFIOTI, H. & MUNHOZ-VARGAS, M. (Org.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro/Brasília, Rosa dos Tempos/UNICEF, 1994, p. 271-283.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALVA, Sueli; RAMOS Ethiana Sarachin; OLIVEIRA Keila de. *Relações de gênero e educação: fronteiras invisíveis que demarcam modos de ser*. Roteiro Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 217-240, jan/jun 2014.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, M. E. F. da. *Entre brinquedo de menino e de menina: papéis de gênero, bullying e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. In: Encontro diálogos sobre dificuldades de aprendizagem: definições e possibilidades de intervenção, 1., 2016, Marília. Anais... Marília: FFC-Unesp, 2016.CD-ROM, p. 132-145.

SILVINO; Maria Daiana. HENRIQUE; Godim Peixoto Renata Tázia. *A importância da discussão de gênero nas escolas uma abordagem necessária*. 2017, p. 2.

SOUSA, Iselene Labres de. *O discurso docente feminino e a produção dos estereótipos de gênero na escola* 08/06/2016 233 f. Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá Biblioteca Depositária: undefined.

TEIXEIRA, Adla B. M. *Apropriação de novas tecnologias por docente: Questões de Gênero*. GE Gênero, Sexualidade e Educação, 28ª Anped, 2005.

URIARTE, Urpi Montoya. *O que é fazer etnografia para os antropólogos*. Ponto Urbe[Online], 11 | 2012, posto online no dia 14 março 2014, consultado o 26 maio 2018. URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/300>; DOI: 10.4000/pontourbe.300

VALENTE, A. L. E. F.. *Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional*. Pro-Posições, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA- NETO. Alfredo (2007) Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade In: COSTA, Marisa Vorraber (org) – 2. ed. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.97-118.

VINCI, C. F. R. G. *A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano*. Filosofia e Educação [rfe] – volume 7, número 2 – Campinas, SP, Junho-Setembro de 2015, p. 195-219.

ZAGO, Juliana Aparecida. *Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do oeste paulista* 01/12/2016 194 f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca
Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II.