

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TATIANE BANTIM DA CRUZ

**FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS**

CRATO – CEARÁ

2019

TATIANE BANTIM DA CRUZ

FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Regional do Cariri, como
requisito parcial à obtenção de título de
mestre em Educação. Área de
concentração: Práticas Educativas,
Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Iara Maria de
Araújo

CRATO – CEARÁ

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte

Cícero Antônio Gomes Silva – CRB-3 nº /1385

C955f

Cruz, Tatiane Bantim.

Feminilidades e Masculinidades na Escola: Concepções e Práticas./ Tatiane Bantim Cruz – Crato - CE, 2019.

128 f.: il.;30cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Regional do Cariri - URCA / Programa de Mestrado Profissional em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Maria de Araújo

1.Feminilidades 2.Masculinidades 3.Educação I. Título

CDD:370

TATIANE BANTIM DA CRUZ

FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Regional do Cariri, como
requisito parcial à obtenção de título de
mestre em Educação. Área de
concentração: Práticas Educativas,
Cultura e Diversidade.

Aprovada em 12 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA

Dra. Iara Maria de Araújo (Orientadora)
Universidade Regional do Cariri - URCA

Dra. Ariza Maria Rocha
Universidade Regional do Cariri – URCA

Dra. Adriana Maria Simião da Silva
Universidade Regional do Cariri – URCA

Dedico este trabalho às professoras e professores das diversas etapas de ensino, em especial aquelas e aqueles que contribuíram com a concretização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela saúde e determinação, fundamental para a conclusão do curso.

À professora Iara Maria de Araújo, minha orientadora, pela parceria, orientação, partilha de saberes, confiança e paciência, contribuição fundamental para a construção desse trabalho.

À Francisca Maria da Silva Barbosa e Lorscheider Carvalho Peixoto, pelo apoio, parceria constante, escuta sensibilizada e partilha de saberes e angústias. Saibam que esse afeto se transformou em força propulsora para o enfrentamento das dificuldades que foram surgindo.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação, Sexualidade e Diferença (LEGRAR), no qual sou membro, pelos encontros calorosos, discussões pertinentes, trocas de saberes e afetos. Em especial a professora e amiga Eudivânia Silva pelo apoio e orientação.

Agradeço as professoras Adriana Simião e Ariza Rocha, membros da banca examinadora, pela disponibilidade e valiosa contribuição oferecida. Também agradeço à professora Zuleide Fernandes Queiroz, pela contribuição e apoio.

Às profissionais da escola investigada que participaram direta e indiretamente da pesquisa, pela disponibilidade, acolhida e confiança.

À minha família, pelo afeto, apoio e compreensão da minha ausência em momentos importantes.

À cada professora e professor que tive desde a educação básica até a universidade, pois todos contribuíram enormemente para a minha formação acadêmica, profissional, cidadã e pessoal.

E, por fim, mas não menos importante, sou grata à minhas alunas e alunos da graduação em Pedagogia, pela troca de saberes e apoio recebido.

Gratidão a todas e a todos!

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o papel fundamental que a educação assume na construção das identidades de gênero das alunas e alunos. O foco é a análise das concepções de feminilidades e de masculinidades produzidas e reproduzidas no contexto escolar. A opção de refletir sobre a construção dessas noções no cotidiano institucional se deu por entender que as representações de gênero acontecem na rotina escolar, envolvendo suas práticas e todo instrumental pedagógico e ideológico. Muitas aparecem de forma velada e mascarada por uma falsa naturalidade ou brincadeira sem importância, impedindo que se percebam os efeitos de tais práticas. Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo geral: compreender como as concepções de feminilidades e masculinidades são percebidas e elaboradas no contexto escolar e as implicações dessas concepções para as relações de gênero. E como objetivos específicos: investigar como a escola participa do processo de construção das subjetividades de alunos e alunas; refletir sobre as representações de feminilidades e masculinidades produzidas e reproduzidas na escola; analisar como a escola lida com as transgressões de gênero; e perceber a percepção de professores (as) e gestores (as) a respeito da temática de gênero, relativo ao conceito, identidade, representações, transgressões, relações de desigualdades e o papel da escola no trato com essa temática. Para isso, optou-se pela realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, com observação de uma instituição municipal de ensino e entrevistas semiestruturadas com profissionais que nela atuam. Para fundamentação e análise dos dados, desenvolveu-se também um estudo bibliográfico focando em autoras e autores que abordam o assunto, como Butler (2010), Finco (2008), Foucault (1987), Louro (2016; 2010; 1997), Meyer (2008), Paechter (2009), Silva (2012), para citar alguns. A partir da pesquisa desenvolvida, percebeu-se que a escola participa ativamente do processo de construção das identidades de gênero dos indivíduos. Porém, é interessante destacar que a influência da escola não é simplesmente recebida pelas alunas e alunos. Essas e esses também estão diretamente envolvidos no processo de produção e reprodução do gênero. Algumas vezes cumprem as determinações, outras vezes, reagem, negam, negociam, transgridem. E, assim, vão construindo suas identidades. Então, esse trabalho busca encontrar respostas às questões levantadas e, ao mesmo tempo, contribuir com as reflexões sobre gênero e identidade de gênero nos contextos escolares.

Palavras-chave: Feminilidades. Masculinidades. Gênero. Identidade. Escola.

ABSTRACT

This work reflects on the fundamental role that education assumes in the construction of the gender identities of students. The focus is the analysis of conceptions of femininity and masculinity produced and reproduced in the school context. The option to reflect on the construction of these notions in everyday institutional took place by understanding that the gender representations happen in routine school involving their practices and all instrumental pedagogical and ideological. Gender representations appear veiled and masked by a false naturalness or unimportant play, preventing them from perceiving the consequences of these practices. Thus, it was established as a general objective: to understand how conceptions of femininities and masculinities are perceived elaborated in the implications of these conceptions for relations of gender. And how specific objectives: to investigate in the process of building of subjectivity students, reflect on the representations of femininities and masculinities produced and reproduced in the school, analyze how the school deals with gender transgressions and to understand the perception of teachers and managers regarding the gender theme, regarding the concept, identity, representations, transgressions, relations of the school in dealing with this theme. Therefore, a qualitative research was carried out, with the observation of a Municipal Teaching Institution and interviews with professionals who work in it. For data foundation and analysis, a bibliographic study was also developed focusing subjects such as Butler (2010), Finco (2008), Foucault (1987), Louro (2016; 2010; 1997), Meyer (2008), Paechter (2009), Silva (2012) and others. From the developed research it was realized that the school actively participates in the process of construction of the gender identities of the individuals. But it is interesting to note that the influence of the school is not simply received by the students. These are also directly involved in the process of production and reproduction of the gender. Sometimes they fulfill the determinations, sometimes they react, deny, negotiate transgress. And so we build their identities. Thus, this work seeks to find answers to the questions raised and at the same time contribute with the reflections on gender and gender identity in school contexts.

Keywords: Femininities. Masculinities. Gender. Identity. School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	14
2.1 GÊNERO E EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA.....	18
2.2 TRILHAS, PERCURSOS E INCURSÕES NO CAMPO INVESTIGADO.....	24
3 FEMINILIDADES E MASCULINIDADES: ADENTRANDO NOS CONCEITO DE GÊNERO, IDENTIDADE E CORPO.....	30
3.1 COMPREENDENDO O CONCEITO DE GÊNERO.....	30
3.2 CORPO E IDENTIDADE DE GÊNERO.....	34
3.3 IDENTIDADE DE GÊNERO E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	39
4 CURRÍCULO, RITUAIS E NEGOCIAÇÕES DE GÊNERO.....	46
4.1 O LUGAR DO CONCEITO DE GÊNERO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	47
4.2 OS RITUAIS DA ESCOLA: CONFORMAÇÕES, NEGOCIAÇÕES E TRANSGRESSÕES DE GÊNERO.....	53
4.3 FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	59
4.3.1 A escola.....	60
4.3.2 Hora do recreio.....	63
4.3.3 Aula de recreação.....	67
4.3.4 Discursos e representações de gênero.....	69
4.3.5 Caderno de ocorrência.....	71
5 GÊNERO E EDUCAÇÃO: OLHARES DOCENTES.....	81
5.1 OS SUJEITOS E A TEMÁTICA DE GÊNERO.....	81
5.2 GÊNERO NA ESCOLA: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS.....	88
5.3 MENINAS DE UM LADO, MENINOS DE OUTRO: REFLETINDO SOBRE AS SEPARAÇÕES.....	95
5.4 DIFERENÇAS E DESIGUALDADES DE GÊNERO.....	104
5.5 DISCUTINDO GÊNERO NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	120
ANEXOS.....	129

1 INTRODUÇÃO

A escola representa importante espaço de socialização e aprendizagem, principalmente para crianças e jovens, que deixam de pertencer somente aos espaços restritos da família e passam a se relacionar com outras pessoas provenientes de outros contextos, com outros costumes, valores e outras experiências de vida. É nesse ambiente, não exclusivamente, que os indivíduos têm acesso ao conhecimento científico, sistematizado e, da mesma forma, à saberes de vida e de mundo, relativo as noções culturalmente construídas sobre certo e errado, bem e mal, legal e ilegal, ético e antiético, entre outros aspectos que influenciam no desenvolvimento do ser. É também nesse espaço que o educando entra em contato com o outro, aquele que é diferente dele.

A socialização se refere à inserção do ser no meio social, que se dá ao longo da vida e a partir de situações de aprendizagem. Ou seja, “o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade é designado pelo nome de socialização” (BERGER e BERGER, 2002, p. 173). Ser membro da sociedade é estar inserido nela, aprendendo seus costumes, saberes, criando e recriando formas de ser e estar no mundo.

O homem, diferentemente de outros animais, não nasce com suas capacidades desenvolvidas. É ao longo de sua vida, pelas relações que estabelece com os outros homens, no processo de socialização, que ele as desenvolve. [...] A educação está ligada diretamente a esta capacidade, é parte do processo de socialização que humaniza o homem, isto é, que propicia o desenvolvimento de suas capacidades (KRUPPA, 1994, p. 26).

Todo olhar sobre a escola deve considerar que ela está inserida em um contexto social, cultural e histórico. Esse contexto interfere diretamente na organização dessa escola, assim como também no fazer pedagógico que nela acontece. A escola, mesmo sendo um ambiente específico, com suas normas, valores e organização, não está fora da sociedade. “Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. [...] Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” (CANDAU, 2013, p. 13).

Para Paechter (2009), as instituições responsáveis por esse processo de socialização são chamadas de comunidades de prática, ao invés de instituições sociais. Essas comunidades são responsáveis pela inserção social, onde os indivíduos, a partir das relações estabelecidas com os outros, vão se constituindo como membros sociais e, portanto, vão construindo suas identidades. “Esse lugar é onde os indivíduos desenvolvem a compreensão do que representa fazer parte da identidade da comunidade em termos de práticas associadas a ela” (PAECHTER, 2009, p. 17). Assim, vemos que a comunidade de prática é semelhante à instituição social defendida por Berger e Berger (2002).

Nesse processo de socialização, portanto, os indivíduos vão aprendendo, se desenvolvendo e construindo suas identidades. É no contato com o outro, que as noções de feminilidades e masculinidades vão sendo incorporadas. Para incluir as novas gerações na cultura e na sociedade, os corpos de alunas e alunos são disciplinados e modelados, e nessa inserção social, as identidades vão sendo construídas e transformadas. É a partir da adaptação e conformação do indivíduo com essas normas e valores, próprias de tal comunidade, que esse se tornará um membro dela.

O fato de as masculinidades e de as feminidades serem construídas e encenadas dentro de comunidades de prática também traz para o primeiro plano a natureza disciplinar de tais construções e performances. Com o objetivo de permanecer dentro de uma comunidade particular de prática, um indivíduo deve regular sua performance de forma que ela sintonize com as normas daquela comunidade (PAECHTER, 2009, p. 25).

Nessa compreensão, a autora associa essa discussão com o conceito de performatividade posto por Butler. Esse conceito será trabalhado posteriormente nesse trabalho, porém é importante já destacarmos que ele se refere ao comportamento de sujeitos que, diante das determinações sociais e culturais a respeito do que é ser mulher e homem, vão expressando suas feminilidades e ou masculinidades.

Na escola isso acontece na medida em que regras de conduta, convivência e apresentações estéticas informam o lugar de cada um, a forma como devem sentar, falar, ouvir, sentir. Separam as alunas e alunos por etapas de ensino, ano e turno. Fragmentam o currículo, determinando o que será ensinado em cada etapa e turma. Separam os (as) docentes por disciplinas e áreas de conhecimento. Determinam horários de início e término, assim como também definem o horário da alimentação, da ida ao banheiro e

dos momentos de diversão e lazer das alunas e alunos. “[...] as ações repetitivas da escola, exercidas por grupos sociais com papéis distintos – o diretor, os professores, os alunos – acabam se transformando em regras, em normas sociais que organizam inclusive o espaço físico da escola” (KRUPPA, 1994, p. 99).

As identidades são construídas ao longo da vida dos indivíduos e nessa construção combinam-se fatores tanto subjetivos quanto culturais, uma vez que depende das relações estabelecidas (WOODWARD, 2012). E é exatamente nessa dimensão cultural que a escola cumpre seu papel, que além de ser espaço onde relações acontecem, é também local privilegiado de aprendizagens.

É, assim, no contato com as noções de feminino e masculino, expressas principalmente por meio das representações de mulher e de homem, de meninas e meninos, nos discursos, expectativas, valores, hábitos, proibições, entre outros, que as identidades de gênero dos indivíduos vão sendo construídas.

É importante destacarmos que, compreendemos os sujeitos constituídos por muitas identidades, seja de classe, etnia, geração, religião, orientação sexual, de gênero, entre outras (LOURO, 2010). Mas, para a realização desse trabalho, optamos por focar apenas na identidade de gênero, entendida, conforme Butler (2010), como ato performativo.

É com esse entendimento que surgem as seguintes questões: qual o papel da escola na construção das identidades de gênero de suas alunas e alunos? Como a escola atua na construção das feminilidades e masculinidades? Quais as representações de mulher e de homem existem nesses espaços? Como as professoras e professores tratam assuntos relacionados à identidade e diferença de gêneros? Como os corpos de alunas e alunos são tratados e disciplinados? Os docentes estimulam suas alunas e alunos a problematizarem as relações entre os sexos e a refletirem sobre as desigualdades? Como a escola lida com as transgressões de gênero?

Na busca de encontrar respostas para tais questões, estabelecemos como objetivo geral: compreender como as concepções de feminilidades e masculinidades são percebidas e elaboradas no contexto escolar e as implicações dessas concepções para as relações de gênero. E como objetivos específicos: investigar como a escola participa do processo de construção das subjetividades de alunas e alunos; refletir sobre as representações de feminilidades e masculinidades produzidas e reproduzidas na escola;

analisar como a escola lida com as transgressões de gênero; e perceber a percepção de professores (as) e gestores (as) a respeito da temática de gênero, relativo ao conceito, identidade, representações, transgressões, relações de desigualdades e o papel da escola no trato com essa temática.

Estudar esse assunto vem sendo alvo de meu interesse desde a graduação em Pedagogia, onde tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa que tinha foco nas relações de gênero e, por conta dessa participação e dos conhecimentos construídos como bolsista de iniciação científica, optei por fazer meu trabalho de conclusão de curso nessa mesma linha, analisando as representações de masculino e feminino presente nos livros didáticos.

A opção de refletir sobre a construção das feminilidades e masculinidades no cotidiano da escola se deu por entender que as representações de gênero acontecem em todo espaço escolar e a partir de diversos meios. Muitos deles aparecem de forma velada e mascarada por uma falsa naturalidade ou brincadeira sem importância, impedindo que se perceba os efeitos de tais práticas.

Por conta disso, realizamos um estudo qualitativo, com observação do cotidiano de uma escola municipal da cidade de Crato-CE e realização de entrevistas com profissionais da escola, buscando encontrar respostas às questões levantadas e, ao mesmo tempo, contribuir com as reflexões sobre gênero e identidade de gênero nos contextos escolares.

Para esse fim, organizamos o trabalho em quatro capítulos. O primeiro apresenta o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando etapas, procedimentos e técnicas utilizadas na captação e análise dos dados, assim como também discorremos sobre o planejamento do estudo, mostrando como as primeiras problemáticas de pesquisa foram surgindo e a incursão no campo investigado.

No segundo capítulo apresentamos uma reflexão conceitual das principais categorias da pesquisa que são: gênero, identidade e corpo. Trabalhamos tanto no sentido de expor uma conceituação, como também para destacar as inter-relações existentes entre elas. No terceiro capítulo dissertamos sobre o lugar do conceito de gênero no currículo e como os rituais praticados na escola produzem e reproduzem as feminilidades e as masculinidades.

E no quarto e último capítulo discorremos sobre as percepções das profissionais e dos profissionais da escola a respeito de questões relacionadas a gênero. E, para isso, utilizamos as repostas obtidas nas entrevistas realizadas com quatro pessoas que trabalham na instituição. Assim, finalizamos nosso trabalho apresentando as considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Parodiando Simone de Beauvoir, pode-se dizer que não se nasce pesquisador; torna-se pesquisador, por meio da aprendizagem de métodos de trabalho e da prática de investigação, ora excitantes, ora aborrecedores, mas sempre sistemáticos, na procura por respostas, objetivando aumentar o conhecimento sobre determinado aspecto da realidade social (GONDIM e LIMA, 2010, p. 80).

A presente pesquisa será desenvolvida seguindo algumas etapas e combinação de técnicas metodológicas. Inicialmente, desenvolvemos um estudo exploratório visando levantar dados a respeito da organização curricular das escolas municipais da cidade de Crato-CE e o lugar que questões relacionadas a gênero ocupam nesse documento, assim como também para verificarmos a existência de orientações pedagógicas para se trabalhar essa temática nas escolas.

Em seguida, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em uma escola municipal da cidade de Crato-CE. É importante destacar que esse tipo de pesquisa é uma modalidade que tem a pretensão de estudar e compreender um ambiente em específico, conhecendo seu cotidiano, discursos e suas particularidades. Essa escolha metodológica se deu por conta da complexidade da educação, que não dá para continuar sendo estudada apenas de fora do seu contexto, nem muito mesmo desconsiderando as particularidades de cada espaço escolar. Por isso, podemos afirmar que para compreender a escola, nos seus múltiplos aspectos e problemáticas, necessita também desse olhar de perto, perceber o cotidiano e suas singularidades.

A pesquisa qualitativa, assim, busca, conforme Gomes (2012),

[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos (GOMES, 2012, p. 79).

Também foi necessário o uso de técnicas de coleta de dados. Para esse estudo utilizamos a observação e a entrevista. A observação se refere a um momento em que o pesquisador adentra ao ambiente pesquisado e o observa. Essa ação deve buscar a compreensão do cotidiano, percebendo seu ritmo, estrutura, organização, interferências, componentes, relacionamentos, entre outros. Para o autor Lino Rampazzo (2015) existem dois tipos de observação científica, assistemática e sistemática. “A observação assistemática, [...], é aquela que se realiza sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevisto” (RAMPAZZO, 2015, p. 116). Já o outro tipo de observação, “é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para seu desenvolvimento” (RAMPAZZO, 2015, p. 117).

Nesse caso, esse planejamento inicial é extremamente importante, para se chegar a campo sabendo o que quer perceber. É o que Rampazzo (2015) chama de roteiro de observação. Ele deve servir como guia do olhar do pesquisador, que deverá, no mínimo, perceber os pontos estabelecidos no roteiro. No momento da observação é importante que o pesquisador realize breves anotações de pontos importantes. E, em um momento imediatamente após a observação, deve escrever no seu diário de campo (MINAYO, 2004; SEVERINO, 2007). O diário de campo, ou caderno de campo, como alguns chamam, é importantíssimo para o desenvolvimento do estudo. É nele que o investigador irá descrever, com maiores detalhes, o que conseguiu perceber no local.

Conforme o roteiro de observação, elaborado para o desenvolvimento do estudo, analisamos a escola a partir dos pontos: estrutura da escola (número de salas, materiais, ambientes, cargos e funções, número de alunos, decoração); Projeto Político Pedagógico; projetos que desenvolve; aulas de Educação Física (o que fazem, como é organizada, existe separação das atividades de meninos e meninas, como formam os grupos, como meninos e meninas interagem, transgressões, como as professoras e os professores lidam com as transgressões); hora da merenda (como alunas e alunos interagem na hora do lanche, comem separados ou juntos, existe uma organização dirigida pela escola na hora da merenda, o que conversam); recreio (tempo do recreio, quais ambientes frequentam, o que fazem, do que brincam, como se relacionam uns com os outros, brigas e discussões, intervenção dos funcionários, transgressões nas

brincadeiras) e representações de gênero (nas imagens postas na decoração da escola, nas atividades desenvolvidas e nos discursos).

As observações aconteceram no mês de fevereiro e março de 2019, totalizando 20 dias observados. Nesses dias, direcionamos nossa atenção para o pátio da escola, para aula de recreação e na sala de leitura, onde os casos de indisciplinas são registrados e tratados. Inicialmente as aulas eram foco da nossa atenção, mas ao longo do estudo ficou perceptível que os dados buscados estariam mais facilmente perceptíveis nos outros espaços da escola por serem ambientes menos formalizados.

A sala de aula também é composta de rituais que constroem noções de feminilidades e de masculinidades, acontecendo implicados nas atividades de ensinar e de aprender. No entanto, a presença de uma pesquisadora dentro da sala de aula pode causar dispersão por parte dos estudantes e rigidez por parte do docente, o que dificulta ter acesso a uma determinada realidade. Foi perceptível que estar na sala de aula, presença estranha entre alunas, alunos e docentes, causava incômodos, fazendo o que as pessoas não se comportassem da mesma forma que comumente se comportam. Ficou visível que os discursos, gestos e atividades estavam polidos pela consciência da vigilância. E qualquer gesto das meninas e dos meninos que não eram direcionados as atividades postas na lousa ou no livro, eram direcionados para gestão da escola tratar.

Foi assim que optamos por focar apenas nas aulas de recreação, que aconteciam na quadra da escola e também na hora da merenda, recreio e sala de leitura. Esses espaços, por ser menos formalizado que a sala de aula e por ter sempre mais pessoas circulando, fazia com que a pesquisa se tornasse quase imperceptível. As pessoas não estranhavam, da mesma forma, a presença de visitantes na escola, porque comumente havia outras pessoas, familiares, estagiárias, alguém da Secretaria de Educação, pesquisadores. E esses acabam por se misturar com as próprias funcionárias e funcionários da instituição, o que facilitava o meu olhar atento para o cotidiano escolar.

As descrições apresentadas nesse trabalho tratam apenas dos momentos em que consideramos importantes para os objetivos desse estudo (ver roteiro de observação no apêndice A), como também o caminho percorrido para a inserção na escola e nos espaços visitados, destacando inclusive as dificuldades e as situações constrangedoras que foram vivenciadas. E os dados coletados nessas observações foram descritos no diário de campo da presente pesquisa, uma vez que consideramos que “a atividade de

percepção é quase inseparável, nessas condições, de uma atividade de nomeação” (LAPLANTINE, 2004, p. 29).

Sobre as entrevistas, foram desenvolvidas com docentes e gestores da escola investigada. Segundo Minayo (2004), a entrevista trata de uma ação que visa coletar informações diretamente com os sujeitos por meio de perguntas e respostas. “[...] a entrevista – tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita de informações sobre determinado tema científico – é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2004, p. 107)

Esse tipo de técnica de coleta de dados pode se estruturar de diferentes formas, mas que de forma geral, o pesquisador precisa estabelecer perguntas com clareza de compreensão para o entrevistado, assim como também é importante que as perguntas não estejam elaboradas de uma forma que possam induzir um tipo de resposta. Por isso, é preciso que as perguntas sejam claras, objetivas e que não demonstre nenhum tipo de posicionamento.

Conforme Minayo (2012), as perguntas, feita no ambiente de pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento do estudo. Por conta disso ela afirma que:

Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica (MINAYO, 2012, p. 62).

Além disso, optamos por construir um diálogo com os profissionais da escola pelo entendimento de que é importante saber o que dizem esses sujeitos sobre o tema, visto que são eles que estão diretamente envolvidos no contexto educativo escolar, lidando diretamente com alunas e alunos. Também é importante entender a percepção desses profissionais para, da mesma forma, refletir sobre formação e atuação docente, pois o modo como um sujeito compreende algo diz muito sobre sua formação e atuação profissional.

Com esse entendimento, foram realizadas quatro entrevistas, uma com a diretora da escola e as três restantes com uma professora e dois professores da instituição. As entrevistas desenvolvidas estão organizadas a partir de blocos temáticos (ver entrevista completa no apêndice 1). Cada bloco contempla perguntas para o aprofundamento do tema tratado. Esses blocos são: 1 - formação, 2 - experiência e atuação profissional, 3 -

alunas e alunos, 4 - temática de gênero e, por último, 5 - concepções, negociações e práticas de gênero na escola.

A construção de conhecimento sobre educação é extremamente válida e necessária. As pessoas mudam, o mundo muda o tempo todo. Por isso, precisamos também está constantemente estudando o contexto escolar e as práticas educativas, buscando sempre além da compreensão propriamente dita, a transformação e melhoria da educação, para que essa possa, então, acompanhar as mudanças que acontecem constantemente no meio social.

Assim, por meio da pesquisa qualitativa foi possível atingir os objetivos de estudo que nos propusemos a alcançar, como já destacamos. A busca por compreender como se dar as relações de gênero no espaço escolar, assim como também perceber qual o papel da escola na construção das identidades de gênero das suas alunas e alunos, não é tarefa simples de se desenvolver, necessita, assim, de um estudo cuidadoso e aprofundado dentro do ambiente educacional, que permita relacionar conhecimento científico e realidade empírica.

Os dados coletados em todas as etapas serviram de base para a elaboração desse texto dissertativo, assim como também para a construção de um material formativo, do tipo Caderno, com o título: “Nas tramas do conceito de gênero: feminilidades e masculinidades na escola”, constituindo-se como produto final da pesquisa realizada. Esse estudo pretende, pois, contribuir com as discussões sobre gênero e identidade de gênero no contexto escolar, assim como também para colaborar com as reflexões sobre formação docente e prática educativa.

2.1 GÊNERO E EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA

A fim de compreender o papel da escola na construção das masculinidades e feminidades, se faz importante adentrar o ambiente escolar. Os estudos teóricos e dados de pesquisas já desenvolvidas por outros estudiosos, assim como também minhas experiências discente e docente nas escolas, constituem como importante conhecimento sobre o assunto, que contribuem grandemente para essa pesquisa.

Para a realização desse estudo, então, optamos por realizar a pesquisa em uma escola localizada na cidade de Crato-CE. No entanto, as reflexões sobre gênero na escola já aconteciam antes de iniciar esse estudo, a partir de experiências vivenciadas como estudiosa da temática de gênero, assim como também como professora da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, o que proporcionou iniciar as primeiras aproximações com a temática e levantar questões para posterior análise.

Assim, é importante destacarmos alguns relatos que se constituem como as primeiras reflexões sobre gênero no contexto escolar. O primeiro relato trata de uma pesquisa desenvolvida na graduação em Pedagogia, fruto da construção do Trabalho de Conclusão de Curso, no caso, da monografia. O segundo relato diz respeito a uma participação na semana pedagógica de uma escola, onde fui convidada para palestrar sobre a temática de “Gênero e diversidade no contexto escolar”. E o terceiro trata da vivência como professora do curso de Pedagogia.

Dessa forma, foi durante a graduação que iniciamos os estudos sobre a temática de gênero. Inicialmente, como já destacamos na introdução desse trabalho, passamos a estudar essa temática a partir da minha participação como bolsista de iniciação científica, cujo projeto, intitulado “Queixas, denúncias e conciliações: um estudo sobre violência de gênero”, orientadora pela Professora Dra. Iara Maria de Araújo, permitiu-nos uma aproximação com o tema e o entendimento de como a violência de gênero tem suas causas relacionadas, entre outras questões, aos contextos educativos mais amplos e a escola propriamente dita.

São esses contextos educativos que reproduzem, muitas vezes, situações desiguais entre os gêneros e ainda naturalizam determinados modelos de feminilidades e masculinidades, limitando a concepção do que é ser uma mulher e um homem.

É com essa compreensão que o trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido, intitulado “O Masculino e o feminino nos livros didáticos: representações e implicações”, para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, na Universidade Regional do Cariri, buscando exatamente lançar as reflexões já feitas sobre violência de gênero para o espaço da escola.

Nessa pesquisa, realizamos um estudo sobre as representações de feminilidades e masculinidades presentes nos livros didáticos utilizados nas escolas municipais da

cidade de Crato-CE, destacando como a imagem de mulher e de homem apareciam nos espaços públicos, domésticos e no trabalho, assim como também percebendo como a representação de meninas e meninos ocorriam nos espaços públicos, domésticos e nas brincadeiras. Foi analisado também como os textos trazem representações de gênero, veiculando certas características e tipos de linguagens quando estão se referindo ao feminino e ao masculino.

Ao finalizarmos esse trabalho monográfico, percebemos que os materiais didáticos analisados, tão importantes na prática educativa, reproduzem um modelo estereotipado de feminilidades e masculinidades, principalmente em relação às profissões, espaços, habilidades e brincadeiras, o que acaba por reproduzir padrões e preconceitos de gênero.

As representações, postas nos livros e em outros meios de comunicação, tem uma função que vai além do simples ilustrar ou enfeitar, exercem também uma função educativa. Elas expressam a percepção de gênero reproduzida culturalmente e socialmente considerada válida. Elas influenciam a construção das identidades de gênero das alunas e alunos. Por isso, é preciso uma atenção especial para as imagens dos livros didáticos, buscando perceber qual mensagem elas expressam cotidianamente para os estudantes.

Essa constatação despertou-me o interesse em saber como as professoras e professores, assim como as demais funcionárias e funcionários da escola percebem e ou elaboram as concepções de feminilidades e masculinidades e as implicações para as desigualdades e assimetrias de gênero. E também buscar saber como esse fazer pedagógico pode estar contribuindo para reforçar estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero. É nesse momento que percebemos a necessidade de continuar estudando o assunto em questão e as primeiras problemáticas de pesquisa começam a ser delineadas.

Além da monografia, acreditamos ser importante destacar também a minha vivência como professora do Curso de Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri. Pouco tempo depois de finalizar a minha graduação, entrei no curso como professora substituta. Iniciando no ano de 2016 e continuo até o presente momento, me encontrando no meu segundo contrato firmado com essa instituição.

Como professora e estudiosa da temática de Gênero, fui convidada para palestrar, na Semana Pedagógica em uma escola estadual, localizada na cidade de Crato-CE. Essa escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de oferecer também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. E atende um total de 613 alunos e alunas, distribuídos por séries.

Visitei essa instituição no dia 21 de fevereiro de 2018 para palestrar sobre a temática de gênero e diversidade. Nesse dia, apresentei aos professores e demais funcionários da escola um pouco sobre a temática. O tempo foi curto, não foi possível um aprofundamento do assunto. No entanto, foi suficiente para a apresentação preparada e também para ouvir as professoras e professores sobre suas opiniões, dúvidas e inquietações a respeito do tema.

Nesse dia, estava rodeada de profissionais da educação, muitos com mais tempo de experiência na docência do que eu. Esses profissionais se mostraram abertos à temática, alguns já conheciam o assunto; outros ouviram falar sobre, mas não entendiam; outros não conheciam o tema e outros o conheciam, mas não concordavam com ele. Foi em meio às discussões travadas nesse dia, com essa variedade de olhar e percepção, que pude perceber, mais ainda, os desafios de se trabalhar com a temática de gênero no contexto escolar.

Como trabalhar com a temática de gênero nas escolas considerando que, muitas vezes, esse trabalho irá contra valores e hábitos defendidos no contexto familiar das alunas e alunos? É papel da escola trabalhar as questões de gênero e sexualidade? Como o professor, que já está sobrecarregado de trabalho, poderá dar conta disso também? Qual é a melhor forma de tratar alunas e alunos que apresentam comportamentos diferentes do que socialmente se considera normal? Toda separação feita de meninas e meninos, como por exemplo nas aulas de educação física e em outros espaços de atividades da escola, se constitui como reforço a preconceitos e estereótipos? É preciso criar quantos banheiros para atender a diversidade existente?

Essas e outras perguntas foram colocadas pelas professoras e professores no momento da discussão, mostrando suas inquietações e também manifestando que, mesmo não trabalhando a temática de forma efetiva, reconhecem que o modo como a escola está organizada, assim como também seu currículo e discursos que a compõe e a

justifica, não dá mais conta das necessidades das suas alunas e alunos. Reconhecem, assim, que é preciso mudar, mesmo não sabendo como e quando mudar.

Esses profissionais, de forma geral, reconhecem que é preciso, além de reconhecer que a escola trabalha com a temática de gênero de uma forma preconceituosa e estereotipada e de perceber a relevância de se trabalhar de uma outra forma, desconstruindo os preconceitos e valorizando a diferença, é preciso, da mesma forma, buscar alternativas práticas para esse trabalho, alternativas que possam orientar os docentes e demais funcionários da escola à trabalhar com as questões de gênero e diversidade no intuito de garantir uma educação de qualidade para todas e todos.

Também é importante mencionarmos minhas primeiras aproximações em outra escola visitada também localizada na zona urbana de Crato. É uma instituição Municipal, que no momento está oferecendo apenas o Ensino Fundamental, além de oferecer também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atende um total de 463 alunos e alunas, distribuídos do primeiro ao nono ano.

Nessa escola, minhas visitas se tornaram constantes por conta das atividades de supervisão como professora da disciplina de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A preferência por essa escola é uma constante, tanto porque é uma instituição que está relativamente próxima a URCA, o que facilita sua localização, como também é um local conhecido por receber muito bem os estagiários que a ela recorrem. Por isso, é comum que muitas das alunas e alunos do curso de Pedagogia realizem seus estágios nessa instituição.

Como primeira atividade de estágio, as alunas são encaminhadas as escolas para o conhecimento da instituição. Depois disso, elas precisam conhecer a sala de aula e a turma que desenvolverá a regência, realizando, primeiramente, observações nas aulas das professoras e professores regentes da turma. Essas atividades permitem que a instituição seja caracterizada, tanto em seus aspectos físicos e materiais, como também relacionado as metodologias utilizadas, as relações que são estabelecidas, as funções e papéis de cada um, os discursos, as representações, entre outras questões relativas à instituição.

Isso possibilita certa compreensão de como as questões de gênero são tratadas e trabalhadas na escola. Como por exemplo, a separação de meninos e meninas por fila; a decoração das salas de aula, destinando cores diferenciadas, rosa para as alunas e azul

para os alunos; os discursos proferidos, como: “se comporte igual uma menina”, “a aluna mereceu tal nomeação porque ficou perto dos meninos”, “os homens são naturalmente mais fortes que as mulheres”, entre outros.

Assim, vemos que é comum ações cotidianas carregadas de noções de feminilidades e masculinidades condizentes com os estereótipos e preconceitos sociais. A escola, como instituição social que tem como uma de suas funções a formação do cidadão, vem reproduzindo o modelo de mulher e de homem condizentes com a lógica social que separa e justifica situações de desigualdades.

Porém, para além dessas atividades de reprodução de estereótipos é importante investigarmos, da mesma forma, as negociações e as construções que muitas vezes fogem do campo normatizado, são permitidos em algumas situações específicas ou são transgredidos mesmo quando reprimidos. Esses primeiros olhares sobre gênero não permitiram perceber essas questões, uma vez que não se constituíam como foco. Mas, mesmo assim, se fez importante para iniciarmos a aproximação ao campo de estudo, reafirmando a necessidade de um olhar específico e focalizado no assunto.

É importante destacarmos que, além das questões citadas, a necessidade de estudarmos o ambiente escolar se deu também por considerarmos as discussões que estão acontecendo no município de Crato a respeito do projeto de lei sobre “Ideologia de gênero”. Esse projeto surge no final do ano de 2017 e causa grande repercussão, na medida em que tem a intenção de proibir as discussões em torno da temática de gênero nas escolas. Como justificativas para tal proibição, o redator do projeto cita, entre outras questões, que trabalhar questões ligadas a gênero e sexualidade é papel exclusivamente da família e não da escola. Cita ainda que o tema deve ser proibido porque, segundo ele, ensinar gênero é ensinar alunas e alunos a fazerem sexo, a serem homossexuais e apresentar imagens pornográficas. Essa situação mostra a falta de compreensão do autor do projeto de lei municipal sobre o tema de gênero e sexualidade, assim como também reflete concepções e noções sobre feminino e masculino presente nessa cidade.

Por isso, consideramos importante estudar essas questões dentro da escola municipal para buscar informações a respeito de como esse projeto é entendido pelos profissionais que nela atuam, assim como para buscar saber qual é a interferência desse projeto no cotidiano escolar. Assim, vemos que essas primeiras aproximações nos

campos de estudo proporcionaram o levantamento de questões para serem investigadas e aprofundadas nas demais etapas da pesquisa.

2.2 TRILHAS, PERCURSOS E INCURSÕES NO CAMPO INVESTIGADO

A escolha da escola e os primeiros contatos com o campo de pesquisa se constituem como momentos importantes na realização de pesquisas do tipo campo. Por isso, é necessário destacarmos como se deu essa seleção e as primeiras visitas até o momento de autorização do estudo.

É importante destacarmos que, no caso em particular dessa pesquisa, a primeira escola selecionada não foi a instituição que de fato foi investigada, uma vez que obstáculos, de diversas ordens, surgiram e inviabilizaram o desenvolvimento do estudo, sendo necessário, assim, a escolha de uma outra escola.

Muitos desafios foram surgindo no início do estudo e as rotas traçadas precisaram ser redefinidas. Entendemos que essa necessidade de redefinição de caminhos não trás prejuízo algum para a pesquisa, ao contrário, acreditamos que os imprevistos são inerentes às práticas investigativas e, portanto, acrescenta ao estudo aquilo que não fomos capazes de prever, o que mostra a complexidade do fazer pesquisa.

Dessa forma, nos propomos, nesse tópico, apresentar os caminhos percorridos para a escolha da instituição pesquisada, mostrando os percursos escolhidos, as dificuldades em seguir o percurso planejado e os caminhos tomados como alternativas para contornar os imprevistos e os desafios encontrados. Os dados apresentados que se seguem foram retirados do Diário de Campo, construído como técnica de registro de informações coletadas no campo de pesquisa como já destacado no tópico anterior.

No dia 10 de outubro de 2018 fui visitar a escola selecionada para a realização da pesquisa. Essa escola foi escolhida por três questões principais. A primeira é pelo fato dessa instituição ser reconhecida por trabalhar a inclusão e, de fato, a escola apresenta um elevado número de alunas e alunos com necessidades especiais em comparação a outras da cidade. O segundo motivo diz respeito ao fato também dessa escola receber muitos estagiários da URCA, o que permite uma maior articulação com

os profissionais da escola. E o último motivo trata da sua localização, é uma instituição localizada no centro da cidade, próximo a URCA e de fácil acesso. Esses motivos citados me levaram a escolhê-la para a realização da pesquisa.

Assim, no dia citado, às 8 horas cheguei à escola e pedir para conversar com o diretor ou com a coordenadora. O diretor não estava nesse momento e a coordenadora não pode me receber, pois estava ocupada, segundo ela, com um material que acabara de chegar. Despedir-me e afirmei que viria outro dia mais propício.

Na semana seguinte, dia 17 de outubro de 2018, voltei à escola e, nesse dia, fui recebida pelo diretor. Sabendo do meu interesse na escola, ele me explicou educadamente que não seria possível a realização da pesquisa naquele momento, enfatizou a enorme quantidade de alunos da URCA e outras instituições de Ensino Superior que estão desenvolvendo seus projetos, de pesquisa e estágio. Falou que considera importante essa relação entre escola e universidade, mas que o número exagerado de alunos traz prejuízos para a escola, uma vez que essa, muitas vezes, precisa adequar sua rotina de atividades para atender a demanda dos estagiários e pesquisadores.

Mesmo ouvindo essas informações, insistir no meu propósito e relatei a minha intenção. Avisei que a pesquisa consistiria em observação e entrevistas, que estaria na instituição, mas que faria o possível para não interferir nas atividades da escola e que as entrevistas estariam de acordo com a disponibilidade dos (as) professores (as). Porém, o diretor continuou enfatizando a quantidade de alunos da graduação e pós-graduação presentes na instituição e como isso interfere na rotina da escola.

Ele disse:

Os professores, assim como todos nós aqui nessa escola, somos extremamente ocupados e cobrados. Muitos precisam parar suas obrigações para atender a demanda de estagiários e pesquisadores. Isso é bom, mas quando está exagerado traz prejuízos para a escola. Estamos em uma instituição pública, não posso negar a sua pesquisa, mas já te aviso que os funcionários não poderão te dar a devida atenção por já ter outros compromissos no momento (DIRETOR).

Enfim, no final dessa conversa, não me foi proibido à realização da pesquisa, mas percebendo as dificuldades e resistências já existentes, decidir que seria melhor

buscar outra instituição, pois essas dificuldades poderiam atrapalhar ou até mesmo impedir a realização do estudo.

A ida a escola, na busca do campo a ser pesquisado, não é algo fácil de fazer. No planejamento da pesquisa, geralmente, se imagina uma escola em específico por se adequar, a partir de conhecimentos iniciais, a questões específicas da pesquisa, como um público determinado, sua localidade, seus profissionais, algum projeto que desenvolve, entre outras questões. No entanto, o campo não está, muitas vezes, aberto para esses tipos de atividades.

As dificuldades encontradas nessa fase da pesquisa são comuns. Dificilmente as pessoas se encontram abertas para investigação, principalmente pelo fato de haver ideias que ainda veem a pesquisa como uma atividade de fiscalização, como se o único objetivo fosse o de apontar erros e defeitos, utilizando o campo apenas como ambiente para coleta de dados, sem nenhuma contribuição ou alteração para com ele. Infelizmente, é uma prática que, de fato, existe. Mas, é preciso romper com isso. É preciso que a pesquisa passe a ser vista como uma possibilidade de reflexão e mudança.

Essa visão e prática equivocada de pesquisa ocasionam as resistências que, muitas vezes, impendem ou dificultam o desenvolvimento do estudo. Por isso, é extremamente importante que, nesse momento inicial, se estabeleça uma relação de parceria e confiança com a escola, para que esta sinta que sua presença irá contribuir com a discussão de um determinado tema.

Assim, é possível percebermos que a pesquisa de campo envolve habilidades que vão além do simples uso de determinados instrumentos de coleta de dados. Eles são importantes, mas seu uso eficaz demanda uma relação e uma inserção efetiva no campo pesquisado. Demanda, entre outras questões, ser presente e ausente ao mesmo tempo. Ser presente significa que é preciso se inserir no campo, estabelecer relações, se comunicar, perguntar. E ser ausente significa que é preciso que sua presença interfira o mínimo possível, para que os dados sejam coletados da forma mais natural possível e que as pessoas possam se acostumar com sua presença e hajam como agem nos dias que não estão sendo observadas.

Enfim, na decisão de buscar outra escola, fui visitar outra instituição, com a esperança de ser aceita dessa vez. A escolha dessa outra escola se deu por já conhecê-la, momento em que fazia as visitas de supervisão da disciplina de Estágio Supervisionado,

o que poderia facilitar a autorização do estudo. Fui até essa escola, localizada no bairro Granjeiro. Lá me apresentei, informei o tema e os objetivos da pesquisa. E ao fazer isso percebi certo desconforto em relação ao tema.

A diretora, que já havia mostrado satisfação em contribuir com uma pesquisa de mestrado, mudou de discurso ao ser informada sobre o tema. Ficou claro que ela discordava do conceito de gênero e não ficava a vontade para falar sobre ele. Afirmou a importância da pesquisa, disse que não tinha preconceito nenhum, mas que por outros motivos não permitiria. Utilizou a justificativa de que o início do ano letivo é muito conturbado, com vários profissionais novos, que ainda precisam se adaptar a rotina da escola.

E mais uma vez percebi que não seria viável insistir em uma escola que não está aberta a discutir o tema. Para atingir os objetivos da pesquisa e coletar os dados necessários, era importante uma abertura da escola para confiar na minha presença na instituição. Se, desde a primeira visita, as resistências já apareceram, então era preciso refazer mais uma vez o caminho.

Ir na escola, nesse momento, foi, para mim, algo que demandou muito esforço e vontade de finalizar o mestrado. Isso porque, a temática de gênero tem se constituído como um tema polêmico e que trata de questões que, muitas vezes, são contrárias à hábitos sociais e valores culturais extremamente enraizados e difíceis de serem rompidos. São hábitos e valores que estruturam, inclusive, relações de poder, justificando-as e naturalizando-as.

Além disso, é possível perceber vários discursos completamente equivocados sobre gênero sendo proferidos por autoridades públicas, o que acaba por reforçar mais ainda certos estigmas e estereótipos. Os estudiosos de gênero acabam tendo que lidar com esses discursos e situações de preconceitos e discriminações em diversos locais. Por muitas vezes sofri preconceitos e fui obrigada a escutar comentários maldosos a respeito do meu tema de estudo dentro do próprio ambiente acadêmico do curso.

No momento de planejamento da pesquisa, essas questões já se faziam presentes. A escolha do tema se deu tendo consciência dos desafios que teria que enfrentar. Infelizmente na nossa sociedade ainda existem muitos tabus, preconceitos e discriminações quando se trata de qualquer assunto relacionado à diversidade. Mas, isso não foi motivo suficiente para abandonar o tema. Ao contrário, me impulsionou e me

estimulou a querer estudar mais ainda, entender por que refletir sobre gênero incomoda tanto.

Porém, hoje, a ida a campo não se mostra, a meu ver, apenas desafiador. Vejo-o como inseguro. Tinha medo do que poderia acontecer comigo estudando um assunto tão polêmico e odiado por alguns, medo do que as pessoas poderiam interpretar do meu estudo. Isso porque, desde o segundo semestre de 2018, é visível que algumas práticas preconceituosas vêm ganhando cada vez mais legitimidade. O que antes estava encoberto, mascarado, dissimulado, vem ganhado força. Discursos proferidos por sujeitos públicos, que exercem cargos de políticos e outros ligados à algumas vertentes religiosas, na sua grande maioria, enfatizam opiniões contrárias à valorização da diversidade e disseminam ódios na sua tentativa de acabar com o pouco de direitos que se havia conquistado.

Surgem, assim, projetos de lei em várias cidades com o intuito de proibir a discussão de gênero nas instituições de ensino, o que, na verdade, nunca chegou a ser trabalhado na escola. Entre outros discursos conservadores defendendo atitudes, limitando a liberdade de ser e estar no mundo.

Estudar gênero, nesse contexto social e político, remete a uma ação de reflexão e problematização exatamente de questões que essa onda conservadora busca essencializar. É problematizar relações de poder e desigualdades que estruturam o próprio grupo conservador. E isso, de fato, deve incomodar muito. Daí o medo e a insegurança. Mas, de forma alguma, deixei o medo me imobilizar. Percebo, a partir disso, a importância de continuar estudando o assunto.

Assim, mesmo apresentando insegurança resolvi ir a outra escola. Essa eu ainda não conhecia, mas a escolhi por ser uma instituição localizada próximo a minha residência, o que facilita a locomoção até ela. Nessa instituição fui bem recebida pela coordenadora e diretora, expliquei a minha pretensão na realização da pesquisa e apesar de perceber certa tensão e falta de compreensão em relação ao tema de estudo, concordaram e se dispuseram a contribuir no que for preciso.

Durante essa conversa, expliquei que minha pesquisa consistia em observação da instituição e entrevistas com os professores (as) e gestores. Para enfatizar a importância de conversar com as professoras e professores, assim como também outros profissionais da escola, falei: “muitos estudos sobre a temática são desenvolvidos por pessoas que

estão fora do contexto da Educação Básica, tendo assim, apenas uma visão do assunto. Por isso, considero importante a entrevista, a fim de perceber a percepção desses sobre a temática da pesquisa, principalmente pelo fato de que são eles que estão inseridos no contexto da sala de aula, lidando diretamente com alunos e alunas, conhecem os limites e as possibilidades do trabalho educativo”.

Dito isso, enfatizei que essas questões poderiam ser revistas e combinadas ao longo da pesquisa. Disse também: “a visita no dia de hoje é apenas para pedir autorização”. Após conversarmos, esclarecendo os objetivos e metodologia da pesquisa, a diretora aceitou a proposta da pesquisa e se dispôs a colaborar com o estudo. Me despedi, agradei a disponibilidade e avisei que em breve retornaria à instituição para iniciar os estudos.

3 MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: ADENTRANDO NOS CONCEITOS DE GÊNERO, IDENTIDADE E CORPO

3.1 COMPREENDENDO O CONCEITO DE GÊNERO

A temática de gênero passa a ser discutida no cenário acadêmico e no interior dos movimentos organizados de mulheres como importante referência de reflexão da situação da mulher no meio social e cultural. Dessa forma, o uso do conceito de gênero, que ocorreu primeiramente no contexto anglo-saxão e depois se espalhou pelo mundo, inclusive pelo Brasil, ganhou a aceitação das feministas que perceberam nele um poderoso aliado na busca de compreender as causas das desigualdades entre os sexos e na luta pela igualdade de direitos.

Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2010, p. 15).

Essas reflexões e problematizações em torno da temática de gênero permitiram compreender que o masculino e o feminino são resultados de uma construção histórica e social. Nessa construção, ocorre uma combinação de discursos, símbolos e representações que vão determinando o que é ser homem e o que é ser mulher relativo ao tempo e ao espaço determinado. Também foi possível, a partir do uso do conceito de gênero, refletir sobre as desigualdades existentes entre os sexos, compreendendo que essas são geradas a partir de uma organização cultural, que determina representações e papéis diferenciados para homens e mulheres.

É importante mencionarmos que o uso e entendimento do conceito de gênero não é, de forma alguma, fixo e universal, ele vem sofrendo modificações conforme o tempo e o lugar. Berenice Bento (2006), apresenta três tendências sobre o uso do conceito de gênero que são: universal, relacional e plural.

Segundo essa autora, os estudos em torno da temática de gênero, primeira tendência de estudo, têm início na busca por compreender a situação da mulher na

sociedade, situação essa marcada por desigualdades. Dessa forma, foi Simone de Beauvoir, em seu livro “O segundo sexo”, que iniciou as reflexões teóricas sobre a mulher e uma das suas principais contribuições para os estudos posteriores foi a afirmação “a mulher não nasce, torna-se”. E é com foco exatamente nesse tornar-se mulher que Beauvoir escreve toda a sua obra. Nela, a autora destaca o papel da cultura na construção de corpos femininos e masculinos, desmistificando as ideias que naturalizam esses corpos. Ou seja, para Beauvoir:

NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1970, p. 9).

Dessa forma, não são as questões biológicas e fisiológicas que determinam o lugar e o papel de mulheres e homens. É a cultura e a organização social que diz onde e como os corpos femininos e masculinos vão estar e agir. E é exatamente nessa organização e determinação que as desigualdades entre mulheres e homens vão sendo instituídas e justificadas. É por conta disso que Beauvoir afirma: “Assim como o pênis tira do contexto social seu valor privilegiado, é o contexto social que faz da menstruação uma maldição”. (BEAUVOIR, 1970, p.56). Isto é, a puberdade para as meninas representa a concretização de seu destino, já para os meninos representa liberdade, o que evidencia a separação dos lugares e papéis sociais para cada sexo.

A obra *O Segundo Sexo* representa importante contribuição para os estudos de gênero, principalmente ao desmistificar a naturalização do feminino e do masculino. No entanto, a forma como denuncia essa construção acaba por focar apenas em um contexto específico, desconsiderando as variedades culturais, que concebem meninas e meninos, mulheres e homens de maneiras diferenciadas, assim como também desconsiderando as variedades que podem vir a existir a partir das categorias de tempo histórico, classe, raça e sexualidade.

Sobre isso Bento afirma que,

Nesse primeiro momento, a visibilidade da mulher enquanto uma categoria universal correspondia a uma necessidade política de construção de uma identidade coletiva que se traduziria em conquistas nos espaços públicos. No entanto, os perigos ou limites dessa concepção estão na essencialização das identidades, por um lado, e na vitimização do sujeito mulher, por outro (BENTO, 2006, p. 86).

Ou seja, essa essencialização e vitimização da mulher acabou por apenas diagnosticar uma situação, não acrescentando nenhuma possibilidade de mudança e variação conforme as particularidades de cada contexto cultural, social e econômico que esse “torna-se” acontecia, assim como também conforme o sujeito, que age e reage as determinações culturais. Essas críticas e reflexões impulsionaram o aparecimento de outras formas de compreensão de gênero, dando origem a segunda tendência de estudo, o relacional.

Conforme essa outra perspectiva de estudo, que surge na década de 1990, gênero passa a ser compreendido dentro de um contexto e a partir de outras categorias, como de classe, raça, religião, nacionalidade, entre outros, que serviam para especificar as diferenças existentes dentro da categoria mulher, assim como também da categoria homem, que do mesmo modo passou a ser alvo de estudos. O que ocasionou uma ruptura com o pensamento do sujeito universal.

Com isso, surge o entendimento de que o feminino e o masculino são construídos a partir de uma perspectiva relacional. Ou seja,

Um dos fios condutores que orientará as diversas pesquisas e reflexões desse novo campo de estudos é a premissa de que o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e, simultaneamente, apontam que este “relacional” não deveria ser interpretado como “o homem se constrói numa relação de oposição à mulher”, em uma alteridade radical, ou absoluta, conforme Beauvoir, mas em um movimento complexificador do relacional. Passou-se a trabalhar o gênero inter-relacionalmente: o homem negro em relação ao homem branco, o homem de classe média em relação ao favelado e ao grande empresário, o homem nordestino e o do sul, e muitas outras possibilidades de composição que surgem nas narrativas dos sujeitos (BENTO, 2006, p. 88).

Joan Scott (1990) é uma das principais representantes dessa tendência de estudo. Segundo seu entendimento, gênero trata das diferenças percebidas entre os sexos. Isto é, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (P. 7). Esse entendimento rompe com o determinismo biológico e defende a construção histórica e cultural das masculinidades e feminilidades, assim como também dos papéis sociais que são atribuídos a cada sexo. É também, segundo seu entendimento, uma categoria de análise histórica, que permite perceber como as

diferenças entre homens e mulheres foram se transformando em desigualdades e como essas relações foram se modificando ao longo dos tempos.

Esse pensamento também foi alvo de críticas e gerou reflexões dentro do próprio movimento feminista, que percebeu que a compreensão de gênero propagada continuava reforçando o caráter binário que o próprio movimento se dizia contrário, na medida em que ao focar apenas nas categorias de homem e mulher, desconsiderava outras formas existentes de ser e de estar no mundo (BENTO, 2006).

É assim, na década de 1980, que surgem as primeiras reflexões que vão perceber a necessidade de compreender a temática de gênero, não apenas relacionado as categorias sociais e históricas, mas também relacionado as temáticas da sexualidade e subjetividade, exatamente por acreditar que são mutualmente influenciadas. E, principalmente, por compreender que as identidades não são fixas, são instáveis. Esse pensamento caracteriza a terceira tendência de estudo: o plural (BENTO, 2006).

Da mesma forma que o gênero, a sexualidade e a subjetividade são construídas ao longo das vidas dos indivíduos e nessa construção as representações, hábitos e valores culturais exercem papel fundamental. No entanto, essa construção acontece em um corpo, que pensa, reage, fala e que, por isso, é capaz de aceitar a norma, assim como também de reorganizá-la, ignorá-la, transformá-la. E são exatamente esses sujeitos, que transgridem a ordem posta, que se rebelam com o que está posto ou simplesmente as utilizam de outra forma, alvo dos estudos que marcam essa terceira tendência (BENTO, 2006).

Judith Butler, referência fundamental dentro desse campo, entende gênero como uma construção social e histórica do masculino e do feminino. Mas, a essa definição, ela acrescenta que o gênero também é um ato performativo. Isso porque, conforme suas palavras, “[...] gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero” (BUTLER, 2010, p. 48).

Esse ato performativo significa, para ela, que o gênero não é algo que o indivíduo é, mas sim algo que ele encena ser. Essa encenação ocorre a partir das escolhas que essa pessoa faz nas situações que vivencia. Mas, de forma alguma, segundo a autora, essas escolhas não se dão de forma livre, elas são limitadas pelos valores e determinações culturais que são impostas como corretas e verdadeiras.

Imposição essa que acontece até mesmo antes do dia do nascimento. O momento em que se descobre o sexo da criança, ainda na barriga da mãe, as expectativas começam a ser traçadas e o futuro desse indivíduo já começa a ser delineado. “Como sugeriu Preciado, todos estamos já mais ou menos operados/as por tecnologias sociais precisas. Todos somos pós-operados. Não existe corpo livre de investimentos discursivos, in natura. O corpo já nasce maculado pela cultura” (BENTO, 2006, p. 107).

E, essa construção de corpos, continua por toda a sua vida do sujeito. Sobre isso Butler diz, “O gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser” (BUTLER 2010, p. 59).

Assim, entendemos que gênero é constitutivo de identidades e essas identidades são construídas em um corpo que, mesmo nunca sendo puramente biológico, é percebido e reproduzido enquanto tal como importante política de reprodução ideológica que busca defender a perpetuação das estruturas de poder existentes no meio social e político. Por conta disso, se faz extremamente necessário refletir sobre a construção de corpos e identidades de gênero.

3.2 CORPO E IDENTIDADE DE GÊNERO

Toda compreensão do corpo deve ser percebida para além dos seus atributos biológicos. É preciso considerar que ele é histórico e cultural. Por isso, pode-se dizer que, “[...] o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais” (LE BRETON, 2011, p. 29).

Problematizar o corpo no seu sentido cultural é pôr em questão as concepções que naturalizam e essencializam esse corpo. Dois campos teóricos importantes, segundo a autora Goellner (2010), fazem exatamente essa problematização que é: os Estudos Culturais e a História do Corpo.

Vale ressaltar que estes campos teóricos ao enfatizarem a dimensão cultural do corpo não negam sua materialidade biológica. No entanto, não conferem a esta materialidade a centralidade na definição do que seja um corpo nem mesmo tomam a biologia como definidora dos lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais. Ou seja, não é pela biologia que se justificam determinadas atribuições culturais como outrora foi comum no pensamento ocidental moderno e, diga-se de passagem, ainda é em algumas perspectivas contemporâneas de análise do corpo (GOELLNER, 2010, p. 30).

Nesse sentido, entendemos que o corpo é, de fato, biológico, mas a percepção e uso que se faz dele é histórico e cultural. Ao longo do tempo e do espaço, podemos perceber diferentes formas de compreensão desse corpo, assim como também podemos dizer que existiram e existem diversos corpos. “Temos, então, não um corpo, mas muitos corpos, tantos quantos são os sujeitos pertencentes às muitas culturas que povoam o planeta” (SILVA, 2001, p. 88).

Também não se pode deixar de mencionar o efeito do desenvolvimento científico, tecnológico e capitalista sobre o corpo no contexto atual. Nesse novo contexto, segundo Santos, “[...] o corpo deixou de ser o substrato da natureza humana. O corpo passou a ser o principal alvo da publicidade, da ciência médica e da técnica. Estamos, sem dúvida, vivendo atualmente uma mutação antropológica do corpo” (SANTOS, 2011, p. 411). O natural processo de nascer, crescer, envelhecer e morrer passa a ser negado, o ideal de corpo é o jovem e o que atenda aos padrões de beleza e saúde posta principalmente pela mídia. E a ciência médica e as técnicas, cada vez mais sofisticadas, oferecem a conquista desse tipo de corpo.

Por isso, a crescente dependência de produtos industrializados e aumento do número de cirurgias plásticas. Conforme Castro (2010), “o Brasil é, atualmente, o maior mercado deste tipo de cirurgia no mundo, superando os Estados Unidos, que lideravam o ranking de cirurgias para fins estéticos” (p. 154).

Com isso, vemos, conforme os exemplos destacados, que o corpo é moldado na e pela cultura. São as práticas culturais, valores, hábitos, linguagem, representações, entre outros, que além de dá sentido ao corpo, dão também forma, podendo modificar inclusive o biológico. No entanto, nessa construção do corpo a relação entre cultura e subjetividade precisa ser também considerada. Sobre essa questão Goellner diz que,

A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica (GOELLNER, 2010, p. 39).

Assim, é na relação entre cultura e subjetividade que as identidades vão sendo construídas e transformadas, uma vez que “[...] o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2012, p. 15). Porém, é preciso destacarmos que ao longo do tempo existiram, e ainda existem diversas formas de compreender essa relação. Com isso, para compreendermos como se dá essa relação no contexto atual é importante, primeiramente, realizarmos uma contextualização histórica, mesmo que breve e mesmo considerando que as ideias e valores em torno das duas temáticas não são lineares e que as mudanças que ocorreram de um período para o outro não eliminam completamente a existência e interferência das concepções existentes no período anterior.

Dessa forma, na Idade Média, segundo Cordeiro (2011), é possível percebermos uma concepção de corpo como morada da alma na vida terrena. Esse corpo, pecador por natureza, precisa ser vigiado, punido e disciplinado para fugir do pecado e garantir a vida eterna após a morte. Esse pensamento é fruto de uma compreensão relacionada a Igreja cristã que prega que as ações terrenas devem visar a salvação da alma. Até hoje é possível perceber que essa concepção ainda faz parte de muitos discursos e impulsiona muitas ações. A identidade, nesse período, é vista como fixa e essencialista. A partir do nascimento já se sabe quem o indivíduo é e será.

Sobre essa questão a autora Woodward diz:

Uma das discussões centrais sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo. O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à "verdade" fixa de um passado partilhado seja a “verdades” biológicas (WOODWARD, 2012, p. 15).

Neste entendimento, vemos que ocorre uma naturalização de tudo que caracteriza e constitui o ser, desconsiderando as questões culturais que também interferem na caracterização e constituição dos sujeitos. Assim, é plausível afirmarmos que a naturalização do ser se constitui como uma visão limitada de ser humano e identidade.

É importante destacarmos que as discussões em torno da temática da identidade tiveram início apenas na Idade Moderna, exatamente na tentativa de se contrapor a concepção essencialista do período anterior. Com o Renascimento e ideais Iluministas, começa-se a perceber o corpo como possibilidade de mudança. Conforme Foucault, “para se contrapor com a ideia de ‘sangue azul’, a burguesia elege o corpo saudável como valor simbólico” (apud CORDEIRO, 2011, p. 20). Não é mais o nascimento que dirá quem o indivíduo é, mas o que ela faz com seu próprio corpo.

Nesse contexto, surge a ideia de identidade, determinada não pelo nascimento, mas pelas escolhas do indivíduo. Assim, a “[...] identidade passa a ser entendida como um processo, um projeto de responsabilidade privada” (CORDEIRO, 2011, p. 21). O sujeito tem liberdade de escolher quem será e o que fará da sua vida, dependendo única e exclusivamente das suas escolhas e ações. No entanto, é necessário destacarmos que, essa concepção desconsidera as relações de poder e desigualdade existentes no meio social, que faz com que as oportunidades não estejam disponíveis para todos independente de seus esforços. Assim como também encobre que as identidades eram construídas a partir da relação com os modelos paradigmáticos postos tanto pela Igreja quanto pelo Estado.

Na Idade Contemporânea, podemos perceber que a identidade continua sendo vista como um projeto de vida individual, mas, deferentemente da modernidade, passa-se a considerar que esse sujeito, que faz escolhas, está dentro de um contexto, que cria as opções de escolha e determina, inclusive, quais são as escolhas consideradas adequadas para esse mesmo indivíduo (CORDEIRO, 2011). Ou seja, no contexto atual, algumas vertentes teóricas, como já citadas nesse trabalho, consideram que a construção da identidade se dá a partir da relação de um corpo em um contexto cultural.

Ao nascer o indivíduo é inserido em um contexto, com normas, valores, categorias, representações, que foram criados antes de seu nascimento. Para que aconteça essa inserção, o sujeito é colocado em várias situações de aprendizagem. E

nesse aprender, ele vai interagindo, reagindo, reconstruindo, afirmando, negando ou até mesmo transgredindo (LOURO, 2010). E, portanto, construindo sua identidade.

Por isso, a identidade deve ser compreendida dentro de um contexto, considerando que a organização desse espaço e suas representações é que vão dar sentido ao significado que lhe é dado (WOODWARD, 2012). Essa organização social, na medida em que determina os espaços e papéis sociais, o certo e o errado, bem e mal, legal e ilegal, entre outros, reproduzem certos modelos de ser e estar no mundo. E as representações, por sua vez; ou simplesmente a falta delas, uma vez que o silêncio, de acordo com Foucault (apud LOURO, 2016), também é uma forma de discurso; que são postas a partir de diversos meios, como a mídia, por exemplo, são de crucial importância na construção das identidades, uma vez que é a partir do contato com elas que os indivíduos vão se identificando e se construindo.

Woodward (2012) ainda destaca que é comum usarem subjetividade como sinônimo de identidade. No entanto, conforme seu entendimento esses dois termos são diferentes. Subjetividade é a compreensão que se tem de si mesmo, é uma autodefinição. Já identidade refere-se a posições que assumimos a partir da interferência cultural. Isto é,

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre 'quem nós somos'. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade [...]. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (WOODWARD, 2012, p. 56).

Portanto, podemos afirmar que as identidades são construídas em um corpo. É o corpo que está em contato com o contexto cultural, é ele quem percebe as representações, quem é incluído e excluído de determinados contextos e grupos. É o corpo quem sente, age, pensa, fala (NOVAES, 2011). É no e pelo corpo que é possível perceber as marcas subjetivas, culturais, sociais, econômicas, geracionais. Enfim, o corpo materializa as identidades dos sujeitos e, conseqüentemente, a identidade de gênero é materializada, da mesma forma, no corpo.

A identidade de gênero, assim como todas as outras identidades, é construída constantemente. Ao longo da vida, os sujeitos vão construindo noções sobre masculino e feminino, sobre homem e mulher e, a partir dessas noções, vão se identificando e se diferenciando com as masculinidades e feminilidades representadas e determinadas culturalmente. Ou seja, “as identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa que não há identidade de gênero que preceda a linguagem” (BUTLER apud SALIH, 2012, p. 91).

No entanto, é fundamental destacar que para Butler as representações e determinações culturais não são simplesmente absorvidos pelos sujeitos. “A lei não é literalmente internalizada, mas incorporada, com a consequência de que são produzidos corpos que significam essa lei sobre o corpo e através do corpo” (BUTLER apud SALIH, 2012, p. 92). Assim, podemos dizer que identidade de gênero é uma construção e que o fator cultural e social desempenha importante papel, na medida em que é através da interpretação deles que os indivíduos vão se construindo.

Com isso, observamos a importância de se refletir sobre a temática de gênero e identidade de gênero na escola, para assim, compreendermos também como e com quais valores o contexto educativo está contribuindo para a formação dos sujeitos. Essas reflexões se constituem como foco principal da pesquisa a ser desenvolvida.

3.3 IDENTIDADE DE GÊNERO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A identidade de gênero, de fato, diz respeito a um processo contínuo de construção, sendo que essa construção se dá a partir da relação que é estabelecida com o meio social e cultural. De forma alguma essa construção se dá de forma solitária. É sim um processo coletivo, de relações e interações. E é nessas interações que as aprendizagens acontecem. Para as crianças, na maioria das sociedades contemporâneas, existem três lugares-chave na construção e na aprendizagem coletiva das masculinidades e feminidades: a família, o grupo de seus pares e a escola (PAECHTER, 2009, p. 12).

Esses três lugares apontados representam instituições sociais que investem conscientes ou não, de forma explícita ou não, muitos dos seus esforços na construção

de homens e mulheres. A família é o primeiro espaço onde as relações e aprendizagens acontecem, seus valores e conhecimentos a respeito do que é ser mulher e homem são ensinados desde o primeiro dia de vida. Em seguida, esse espaço é ampliado com a ida à escola, no contato com outras pessoas, que pertencem a outras famílias, com outros valores e conhecimentos e com outras experiências de vida e que também, como já afirmado, contribui na construção da identidade de gênero dos indivíduos.

O sujeito que nasce precisa de cuidados, tanto para garantir a sua sobrevivência como também para sua inserção na sociedade. As categorias e nomeações já fazem parte da sua vida. Ao nascer, ele se depara com uma sociedade já formada, onde os padrões de masculino e feminino já existem. Em casa, nos primeiros meses de vida, já se depara com esses padrões, com cores diferenciadas, azul para o menino e rosa para a menina, brinquedos e brincadeiras diferenciados, entre outras questões que são postas para categorizar esse ser e determinar qual é o seu lugar e papel no meio social.

Ao atribuir um sexo para um bebê, nós o nomeamos, isto é, encenamos um ato que insere o bebê em uma categoria definida em relação à qual temos expectativas no sentido de fazer predições sobre seu futuro [...]. Quando o bebê é nomeado como homem ou mulher, inicia-se o processo de aprendizagem sobre o seu pertencimento como membro de uma comunidade maior de meninos e meninas, homens e mulheres (PAECHTER, 2009, p. 16).

Na escola não será diferente. Ele vai lidar o tempo todo com práticas e símbolos guiando-os exatamente para os modelos de feminino e masculino considerados corretos e normais, pois por não ser neutra, ela está totalmente vinculada à sociedade e suas práticas educativas têm o intuito de reproduzir os valores culturalmente determinados. Essa questão pode ser observada em Meyer (2008), conforme seu entendimento, “a escola (como muitas outras instituições sociais) investe muito de seu esforço na elaboração e na implementação de mecanismos e de estratégias que objetivam uniformizar os indivíduos que a compõem” (MEYER, 2008, p. 22).

Essa questão também é defendida por Louro (2010). Conforme seus estudos demonstram, a escola, juntamente com a família e outras instituições, desempenham um papel primordial no processo educativo que ensina as crianças a serem exatamente o que a sociedade espera que elas sejam. Assim, a mesma, servindo-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas (LOURO, 2010, p. 58).

Esses ensinamentos, segundo essa autora, não ocorrem de forma explícita e direta. Ao contrário, ocorre de forma muito sutil e contínua, que em meios às atividades cotidianas podem passar até despercebidas. “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2010, p. 59).

Outra questão tocada por Louro é sobre a disciplina imposta nas instituições educativas. Para ela, as regras de condutas que são colocadas para alunos e alunas se mostram como uma alternativa usada para reprimir qualquer tentativa de fuga das determinações culturais. E para tratar dessa problemática a autora recorre ao entendimento de Foucault (apud LOURO, 2010):

Foucault dizia, no seu conhecido *Vigiar e Punir* (1987, p. 153): a disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (FOUCAULT apud LOURO, 2010, p. 62).

É considerando essa realidade que Sacristán (apud CANDAU, 2013) afirma:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa definido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa prodiversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação (p. 14).

Ou seja, é com um discurso recheado de pretensões democráticas, de inclusão e de respeito à diversidade, que a escola segue, em sua prática diária, classificando e padronizando os sujeitos. Por isso, é pertinente afirmarmos que: “a modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a

padrões unitários ou ‘segregando-o’ em categorias fora da ‘normalidade’ dominante” (SACRISTÁN apud CANDAU, 2013, p. 15).

O conceito de vigilância panóptica contribui para a compreensão desse processo de disciplinamento dos indivíduos que acontece no espaço educacional. Esse conceito “[...] foi desenvolvido por Foucault (1987) a partir do desenho de Jeremy Bentham para o Panóptico, um modelo prisional” (PAECHTER, 2009, p. 30). Sobre ele, Foucault explica:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Ou seja, a vigilância panóptica se refere à uma estrutura construída com a intenção de vigiar indivíduos, seja em uma prisão, em um hospício ou até mesmo em uma escola, na tentativa de controlar suas ações por meio exatamente desse olhar constante. As regras de comportamento e convivência são lançadas e cobradas aos indivíduos. E esses, por sua vez, precisam atender as expectativas dos vigilantes para permanecerem como um membro da instituição. “Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Na escola isso acontece o tempo todo. Os valores, conceitos e regras não são apenas apresentadas aos alunos e alunas. Eles são também cobrados. A avaliação das condutas dos discentes ocorrem o tempo todo, não somente em relação a aprendizagem de conteúdo científico. Mas também em relação a determinados comportamentos,

atitudes, forma de se relacionar com os outros, entre outras questões consideradas adequadas e corretas.

Os indivíduos nunca se sentem sozinhos. E, por isso, é possível afirmarmos que suas ações e comportamentos estão interligados nesse ato de vigilância, mesmo quando se tem a intenção de ir contra as expectativas de quem os vigia. Por isso, Foucault afirma que é importante

Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Quem vigia está, assim, em uma situação privilegiada de poder. É ele quem produz as regras. E é ele mesmo quem cobra a obediência a elas. Aos demais cabe obedecer, reproduzindo a relação de poder, ou transgredir a ordem. Porém, nesses casos de transgressões, os sujeitos sofrem consequências por seus atos contrários as normas. Isso porque, “o mecanismo de vigilância panóptica constitui uma maneira importante pela qual as relações poder / conhecimento são articuladas em grupos sociais e em instituições públicas” (PAECHTER, 2009, p. 29). Todas as ações e cobranças são postas e determinadas no sentido de reproduzir a estrutura sobre a qual está assentada a instituição.

Louro cita que é possível perceber no contexto educativo que algumas crianças fogem às regras, apesar de toda essa repreensão. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2010, p. 61). Por conta disso sempre há aquela pessoa que não se encaixa no padrão tido como adequado. Ou seja, meninos mais delicados, mais cuidadosos, etc. Ou, ainda, meninas mais agressivas, que gostam de falar alto, jogar futebol, por exemplo. E quando a escola não está preparada para lidar com essas transgressões pode reforçar preconceitos e relações de desigualdades entre as pessoas.

Outra consequência também muito séria citada pela autora é a imposição de papéis determinados pelo sexo e, conseqüentemente, a reprodução das relações de poder entre mulheres e homens. “Relacionando, a princípio, às distinções biológicas, a

diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens” (LOURO, 2010, p. 45). Desde muito tempo atrás até os dias de hoje, tudo que é ou se refere ao masculino possui muito mais valor do que o feminino. Isso acaba gerando a ideia de que o primeiro, por ser mais importante, tem o poder de dominar o segundo. Essa realidade foi e ainda é disseminada e reproduzida socialmente como algo que faz parte da natureza humana.

Conforme estudos divulgados por Finco (2008), a escola separa as meninas dos meninos e conseqüentemente seus brinquedos, brincadeiras, modo de se comportar, modo de se comunicar, entre outros, também são específicos para cada sexo. Ou seja, ser mulher ou homem representa muito mais do que apenas possuir determinadas características biológicas, representa também pertencer a um universo específico.

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo se repete, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência. (FINCO, 2008, p. 4).

Dessa forma, as representações de feminino e masculino que a escola reproduz, assim como também as regras de comportamento para meninas e meninos; as separações em filas distintas, em atividades, no esporte, nas cores, nos banheiros; as expectativas lançadas para cada sexo; os castigos para aquelas e aqueles que não seguem as normas e as premiações para os que seguem; a naturalização de comportamentos e desejos; o falar ou não sobre sexo e sexualidade; entre outras questões que são visíveis no espaço escolar, são reproduzidas cotidianamente no intuito de disciplinar os indivíduos, garantindo a construção de meninas e meninos, mulheres e homens condizentes com as noções de masculinidades e feminilidades que se tem e se defende. E essas noções produzidas e reproduzidas no espaço educacional estão relacionadas as noções existentes no meio social.

Assim, vemos a importância de se refletir sobre as concepções e práticas de masculinidades e feminilidades presentes na escola. Para assim, buscarmos tencionar a relevância de se trabalhar a temática de gênero dentro do espaço escolar com alunas e alunos no sentido de problematização e desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero. Por isso, é de fundamental importância e urgência que a escola, juntamente com

outras instituições sociais, reflita sobre como a construção e reprodução de gênero está acontecendo na educação e até que ponto esses valores estão atendendo as necessidades das novas gerações, formando pessoas mais abertas que aceitem conviver bem com as diferenças.

4 CURRÍCULO, RITUAIS E NEGOCIAÇÕES DE GÊNERO

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

A escola, como já destacamos no primeiro capítulo, exerce um papel fundamental na construção das identidades de gênero de suas alunas e alunos. E isso acontece o tempo todo. Toda a organização da escola, os materiais, os conteúdos, as separações, a decoração, representações, discursos e até mesmo os silêncios influenciam na construção das identidades. Ou seja, é no fazer cotidiano da escola que as feminilidades e masculinidades vão sendo construídas, negociadas ou até mesmo transgredidas. Por conta disso, necessitamos direcionar o nosso olhar para as questões do currículo escolar, buscando perceber como a prática curricular constrói as noções de feminino e masculino e como essa construção influencia a identidade dos indivíduos.

A opção por tencionar o currículo para tratar das questões de gênero na escola se dá pela compreensão de que o currículo significa muito mais do que um conjunto de normas e conteúdos a serem seguidos e trabalhados. A concepção de currículo vai além do instituído, formalizado. É também experiência, relações, discursos. Currículo é, na verdade, a manifestação da própria função social da escola, é, assim, o próprio fazer escolar, tudo que acontece, estando esse fazer prescrito ou não.

Quando esse fazer escolar se encontra prescrito podemos afirmar que se trata da dimensão formal do currículo, aquilo que se encontra escrito nos diversos documentos que regem o sistema educacional como um todo e que são orientados e determinados pela legislação educacional brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas orientações e determinações são expressas no Regimento Escolar, no Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, nos planos de aula de cada professora e professor, trazendo, é claro, as especificidades de cada contexto educacional, sala de aula e disciplina.

É comum, nesses documentos, vermos normas e orientações visando o respeito a diferença, valorização da diversidade, busca por uma sociedade igualitária e justa, busca da garantia dos direitos humanos, entre outras questões contempladas com o objetivo de erradicar as desigualdades e os preconceitos.

Porém, nem tudo que acontece na escola está prescrito nos documentos educacionais. É aí onde podemos afirmar a existência de outra dimensão do currículo, a oculta. Conforme Silva afirma: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (1999, p. 78). Isto é, além das questões oficiais do currículo escolar, é necessário nos atentarmos para a dimensão oculta, percebendo o que está implícito no processo educativo de uma forma geral, como também nas práticas cotidianas de professoras e professores.

Por conta disso, é pertinente questionarmos: como as feminilidades e masculinidades são produzidas e reproduzidas no e pelo currículo?

Essa produção e reprodução acontecem a partir da organização da escola, da seleção de conteúdo e habilidades, do ensino e da aprendizagem, das relações estabelecidas, dos diversos discursos que rodeiam o contexto, assim como também o não dito, o negado, o não contemplado, questões essas que trataremos nos subcapítulos seguintes.

4.1 O LUGAR DO CONCEITO DE GÊNERO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

As feminilidades e as masculinidades, de fato, estão presentes no currículo, tanto na sua dimensão formal, como também nas dimensões informal e oculta. Por conta disso, se faz necessário destacarmos como essa produção e reprodução acontecem no espaço da escola.

Destacamos esses aspectos por entendermos que a escola, a partir da sua relação com o meio social e cultural, reproduz valores, hábitos e noções de gênero social e culturalmente considerados válidos e normais. No entanto, a escola, como importante instituição social, que trabalha com conhecimento, não apenas reproduz, ela é também

produtora desses valores, hábitos e noções. Ou seja, ao mesmo tempo em que reproduz, ela também produz. E é a organização do fazer cotidiano escolar que esse ato de produzir e de reproduzir vão acontecendo. As feminilidades e masculinidades vão sendo, assim, reproduzidas, construídas e demarcadas.

Dessa forma, a organização e efetivação do currículo demandam um planejamento e determinação do que fazer e do como fazer. Ou seja, o funcionamento da instituição de ensino necessita de documentos que orientem e determinem o processo de ensinar e aprender. Isso depende das orientações dadas a partir da legislação educacional, tanto a nível federal, como também estadual e municipal.

Por isso, é importante destacarmos o lugar que a temática de gênero ocupa nas políticas educacionais, uma vez que elas trazem orientações e obrigações legais para a organização das escolas, assim como também sobre os objetivos e competências de cada etapa de ensino.

Antes disso, porém, se faz necessário destacarmos o que é política pública educacional. Conforme Stromquist (1996), o termo política pública está relacionado a uma sistematização oficial com o objetivo de agir sobre determinada questão ou problema social. “Na prática, as políticas públicas podem assumir múltiplas formas: legislação, recomendações oficiais em relatórios de organismos e departamentos governamentais e resultados apurados por comissões apontados pelo governo” (STROMQUIST, 1996, p. 27). Todas essas formas de manifestação são elaboradas no intuito de regular os mais diversos âmbitos sociais e sua forma está relacionada ao alvo que essa política está direcionada e aos objetivos de sua criação.

Em relação às políticas educacionais, é possível afirmarmos que:

Quando em forma de declarações, as políticas públicas educacionais seguem um processo de quatro fases, no mínimo, iniciando-se com a identificação do problema, evoluindo para a formulação e a autorização da política pública (leis aprovadas), implementação das mesmas e finalização ou mudança (STROMQUIST, 1996, p. 28).

Quando se foca nas questões de gênero, percebemos que essas quatro fases se dão: com a identificação dos problemas educacionais, que muitas vezes, exclui sujeitos pelo fato desses não atenderem as normas sociais, por trabalhar as questões de gênero de uma maneira naturalizada e preconceituosa, o que impedi que alunas e alunos reflitam sobre as determinações sociais e culturais que são postas para cada sexo e

também na medida em que a atuação pedagógica da escola justifica como normal e natural às relações de desigualdades entre mulheres e homens. Essa identificação se dá sobretudo a partir da atuação de movimentos sociais organizados, principalmente o movimento feminista, que denunciam tais realidades e reivindicam a necessidade de mudanças. As demais fases de elaboração e implementação dessas políticas envolvem a relação desses ativistas sociais com o poder legislativo. Esses, por sua vez, vão traduzir essas demandas sociais e educacionais na forma de políticas públicas.

É preciso destacarmos também que, a simples elaboração da política pública não garante a mudança ou resolução do problema social. É preciso um conjunto de forças de atuação constante para que os objetivos e determinações dessas políticas se materializem em mudanças sociais. Isso porque, é possível visualizar nas políticas públicas a “[...] existência de múltiplos elementos em ação, tais como intencionalidade, instrumentalidade, interação, poder e temporalidade que condicionam os contextos sociais” (HALL apud STROMQUIST, 1996, p. 28).

No entanto, a existência da política pública, mesmo quando sua materialização ainda está em processo inicial, já se constitui como importante conquista, uma vez que traz o respaldo legal para possíveis atuações educacionais como é o caso do trabalho com a temática de gênero seguindo uma perspectiva de problematização e desconstrução de preconceitos e estereótipos sociais.

Dessa forma, no contexto educacional brasileiro é possível observarmos um número significativo de políticas públicas que orientam o trabalho com as questões de gênero na escola. Algumas delas não se referem diretamente a essa temática, como é o caso da Constituição Federal (1988) e a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que tratam delas de uma maneira genérica, incluindo as questões dentro da categoria de diversidade e respeito às diferenças. Outras, no entanto, já citam e orientam trabalhos, que direta ou indiretamente incidem sobre a organização da escola e formação de professores, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Estadual de Educação do estado do Ceará, entre outras políticas específicas.

No texto da Carta Magna, de 1988, consta, em seu artigo 3º, que um dos objetivos fundamentais da União é reduzir as desigualdades sociais e regionais, assim como também, “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo,

cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). E em seu artigo 205, que trata especificamente dos direitos educacionais, enfatiza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Então, vemos que a educação tem a função não apenas de repassar conteúdos científicos, é por meio dela que a pessoa é desenvolvida no seu sentido pleno, ou seja, com toda a sua complexidade, onde envolve inclusive questões de identidade de gênero; assim como também no preparo do cidadão, que não tem como trabalhar cidadania sem refletir sobre cultura, valores, política e relações de poder.

A LDB (1996), da mesma forma, enfatiza o já posto na Constituição Federal, reafirmando que a educação, no seu artigo 2º, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). E no seu artigo 3º apresenta:

Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), especificamente no volume destinado aos temas transversais, o termo gênero não aparece, porém é possível compreendê-lo atrelado a discussão posta no volume Orientação Sexual. Conforme esse documento:

O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência

pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado (BRASIL, 1997, 83).

A inclusão desses temas como necessários no trabalho educativo se constitui como importante avanço, na medida em que orienta os profissionais da educação no trabalho com a temática da sexualidade numa perspectiva de gênero. No entanto, algumas críticas dos movimentos sociais foram dirigidas ao PCN, exatamente por tratar as questões de sexualidade muito mais numa perceptiva relacionada a saúde e a reprodução humana, assim como também pelo uso do termo “orientação sexual”, que remete a ideia de que a sexualidade é orientada. Conforme estudos divulgados por Butler (2010) e Louro (2010), a sexualidade não se orienta, se vivência, é algo que envolve o aspecto subjetivo dos sujeitos. E o que cabe a escola, nessa situação, é uma Educação Sexual, no sentido de informar e dialogar com alunas e alunos sobre essas temáticas, no intuito, inclusive de prevenir e alertar a existência de violência sexual e de gênero.

Outro documento importante de ser destacado trata do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), mais especificamente, o volume 2, que trata da “Formação Pessoal e Social”. Nesse documento, diferentemente dos anteriores, o conceito de gênero aparece como um tema que merece atenção e reflexão por parte dos profissionais da educação. É possível vermos, nele, uma definição do que é gênero. Sobre isso, ele afirma:

Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas. Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente (BRASIL, 1998, p. 20).

Além de apresentar uma definição do que é gênero, o RCNEI também apresentar orientações de como trabalhar e lidar com questões relacionadas à identidade de gênero e papéis sociais.

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 42).

Outro importante avanço, na oficialização de demandas sociais, trata da conquista do uso do Nome Social. Na Resolução 437 / 2012, conta:

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, no uso de suas atribuições legais e considerando o que foi deliberado na Sessão Plenária do dia 11 de abril de 2012,

Resolve:

Art. 1º. Determinar, quando requerido, que as instituições escolares de educação básica e de ensino superior, vinculadas ao Sistema Estadual de Educação do estado do Ceará, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade da pessoa humana; além do nome civil, incluam o nome social de travestis e transexuais em todos os registros internos dessas instituições.

A escola, a partir dessa resolução, precisa se adequar a esse novo direito social, assim como também professoras e professores, que nela atuam, necessitam estar preparados para lidar com alunas e alunos, que por determinados motivos, não se identificam com o nome que possuem e precisam desse reconhecimento institucional. Essa situação é extremamente complexa e exige formação específica que possa qualificar os profissionais para atuar da melhor forma possível.

Em meio à inclusão da temática de gênero nos documentos oficiais e das conquistas das demandas dos movimentos feministas e outros grupos organizados, podemos ver também, principalmente no contexto atual, alguns retrocessos nessas discussões, como a proibição do trabalho com a temática de gênero nas escolas do Estado do Ceará e a retirada do termo gênero no documento da Base Nacional Comum Curricular, contrariando a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) que se constituem referências fundamentais para a organização das escolas e formação docente.

Conforme o Plano Estadual de Educação do estado do Ceará (2016), em seu artigo 3º, inciso XV, que trata dos objetivos educacionais, percebe-se a seguinte determinação: “impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual” (CEARÁ, 2016). O que nos mostra que tanto o Estado está corroborando com o projeto de Escola sem Partido, que limita as discussões de vários temas em sala de aula, um deles se refere ao tema gênero, assim como também demonstra uma concepção equivocada dessa temática, posta no documento como “ideologia de gênero”. E isso tem uma interferência direta no trabalho de professoras e professores em sala de aula, uma vez que o silenciamento é a orientação de trabalho pedagógico.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (2017), na sua última versão, também não contemplou o tema em seu texto, conforme havia nas versões anteriores.

O CNE acatou a sugestão do MEC excluiu da BNCC os termos relacionados à questão de gênero e orientação sexual. O Conselho emitirá orientações específicas sobre o tema posteriormente. No parecer, a justificativa é que “a temática ‘gênero’ foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates (JORNAL OGLOBO, acessado do dia 02/06/2018).

Essa retirada da temática da Base Nacional pode se constituir como concretização da proibição do trabalho do tema na escola, o que mostra qual é o posicionamento dos dirigentes educacionais a respeito dessa questão apesar de toda luta e reivindicação dos movimentos sociais organizados, o que também reverbera na formação de professoras e professores.

Assim, é possível afirmarmos que o lugar do conceito de gênero nessas legislações educacionais varia desde a inclusão do conceito à categoria da diversidade, fundamentando a discussão sobre a sexualidade, passando para orientações de trabalho que diretamente abordam o tema, chegando, atualmente, na retirada e negação desse conceito, mostrando exatamente a variedade de percepções sobre ele.

4.2 OS RITUAIS DA ESCOLA: CONFORMAÇÕES, NEGOCIAÇÕES E TRANSGRESSÕES DE GÊNERO

Além da legislação educacional, é importante também tratarmos da realidade escolar de uma forma mais específica. Para isso, é necessário focarmos no seu cotidiano e nos diversos rituais praticados nas ações rotineiras das escolas, uma vez que consideramos que “o currículo escolar se cumpre através de rituais” (LOBO, 2005, p. 54). Ou seja, para compreendermos como as feminilidades e masculinidades são construídas no e pelo currículo, como já afirmamos, se faz necessário refletirmos sobre os rituais existentes no meio escolar, destacando como esses reproduzem e produzem noções de gênero.

Antes disso, é preciso questionar: o que é um ritual? Qual a função e validade de um ritual? Quais rituais acontecem na escola?

Os rituais fazem parte da existência humana. Eles são exercidos cotidianamente e repetidamente nos diversos contextos culturais, servindo para demarcar momentos, crenças, mudanças, *status*. “Somos ontologicamente constituídos por ritual e cosmologicamente formados por ele. Todos nós estamos sob o impacto do ritual” (MCLAREN, 1991, p. 70). Eles estão presentes no nosso dia a dia, envolvendo atividades rotineiras, como escovar os dentes, se preparar para trabalhar, dormir, assim como também envolve situações mais grandiosas e marcantes, como um batizado, casamento, uma cerimônia de posse de um cargo público, uma colação de grau, entre outras situações.

É comum pessoas associarem os rituais às práticas místicas, religiosas ou até mesmo a práticas exóticas de sociedades antigas. Porém, seu significado é muito mais amplo e podemos perceber a existência dele no dia a dia das pessoas e das instituições sociais, como o caso da escola. Conforme McLaren (1991) afirma:

Os rituais se nutrem da experiência vivida; eles germinam no barro das fraquezas humanas e no desejo de sobrevivência e transcendência; eles crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas, que moldam os contornos de grupos e instituições, que servem como agentes de socialização (MCLAREN, 1991, p. 73).

Assim, podemos afirmar que os rituais são históricos e culturais. Eles existem em toda a história da humanidade, passando por processos de transformações ao longo do tempo e sendo específicos de cada contexto cultural e social. É nesse sentido que McLaren afirma que a compreensão de ritual envolve a relação entre gesto e símbolo.

Os gestos envolvem ações empreendidas por pessoas ou grupo de pessoas, porém estas não se constituem de quaisquer ações esvaziadas de sentidos. Ao contrário, o gesto só pode ser considerado um ritual quando esse possui um significado simbólico. Para o autor, “Explicar o ritual é inevitavelmente examinar as dimensões simbólicas da vida social. Os rituais são melhor entendidos através de uma compreensão dos símbolos. Os rituais consistem em conglomerados de símbolos, [...]” (MCLAREN, 1991, p. 81).

Além da estreita relação com o sistema simbólico, é importante destacar a função de um ritual. Conforme Lobo (2005), “os rituais determinam, implicitamente, as suas fronteiras e mecanismos de aceitação e rejeição por parte daqueles que dele participam” (p. 58). Eles envolvem, portanto, relações de poder.

Os rituais servem tanto como as colunas que apoiam a estrutura social urbana, como o substrato que apoia esses mesmos esteios; isto é, os rituais são atributos tanto da infra-estrutura, quanto da superestrutura da sociedade. Em sua ausência, tanto as estruturas familiares, quanto as corporativas entrariam em colapso (MCLAREN, 1991, p. 74).

Eles servem, então, como mantenedores do funcionamento e das transformações ocorridas nas instituições sociais. A obediência servindo como reprodução e as desobediências como possibilidades de modificações. Porém, tanto a aceitação quanto a negação acontecem dentro de relações de poder condizentes com os valores e hábitos culturais existentes, que determinam, a partir dos gestos simbólicos, o que é certo e errado, normal e anormal.

Para a efetivação e prática do ritual, se faz necessário um constante processo de manutenção. “A manutenção dos rituais se dá pela experiência repetida cotidianamente, ou seja, cada vez que um ritual é executado, torna-se mais arraigado na cultura local e considerado válido e usual pela pessoa e comunidade” (LOBO, 2005, p. 55). É por isso, que uma de suas características principais é exatamente a repetição. Quanto mais repetida à ação, mais enraizada culturalmente se torna e, ainda, podemos acrescentar, quanto mais repetições, mais naturalizada se torna, o que facilita a conformação dos indivíduos à norma social dominante.

Assim, na escola, como também em outras instituições sociais, os rituais se fazem presentes. Desde o momento de entrada até o de saída, os rituais são exercidos. O toque do sino, expressando o início ou final de determinados momentos; os

fardamentos; a separação por ano de estudo e de disciplina, a separação dos banheiros e atividades; a hora do recreio e da merenda; as atividades desenvolvidas na sala de aula e os deveres de casa; as avaliações; os elogios e as punições; entre outras situações empreendidas na escola que podem ser caracterizadas como rituais de conformação e de construção de determinado tipo de indivíduo.

“O currículo escolar é, portanto, essa teia de cerimoniais, quer sejam conteudísticos ou de sociabilidade, que tendem à aceitação como condição para a escolaridade como ato social fundamental que forma a base de prestígio de uma comunidade que valoriza a explicação científica e sistemática da realidade” (LOBO, 2005, p. 62).

O prestígio dado à escola, deste modo, garante a conformação das fronteiras impostas. Não é cultural questionar o que é ensinado nas escolas, simplesmente porque se acreditam na importância disso. Então, a conformação e reprodução do rito se tornam mais fácil. É como afirma Arroyo: “Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável” (2011, p. 46).

Com isso, podemos afirmar que a função social da escola se cumpre a partir da prática e manutenção dos rituais.

Na manutenção da estrutura de conformidade no cotidiano escolar, são empregados vários pequenos rituais, que se caracterizam como atividades individuais para em conjunto constituírem os grandes rituais, que McLaren chama de “Rituais de Instrução” e servem basicamente, para responder à questão mais profunda e essencial do sistema educacional: estamos ensinando esses indivíduos a tornarem-se o quê? (LOBO, 2005, p. 61).

Além de responder a que tipo de indivíduo se quer formar, poderíamos acrescentar as palavras de Lobo, que os “Rituais de Instrução” buscam também responder: estamos formando que tipo de sociedade? Ou seja, é na busca de cumprir a função social da escola, relativo à formação de determinado tipo de indivíduo e de sociedade, que os “Rituais de Instrução” são colocados em práticas. Esses rituais, conforme denomina McLaren, são divididos e nomeados de: micro-ritual, macro-ritual, rituais de revitalização, rituais de intensificação e rituais de resistência.

Segundo McLaren (1991), os micro-rituais dizem respeito às atividades desenvolvidas individualmente pelas alunas e alunos no dia a dia escolar. Já os macro-rituais, tratam do conjunto dessas atividades. “Os macro e micro-rituais podem ser compreendidos primeiramente como variações do esquema de rito de passagem” (p. 127). O que caracteriza o progresso do (a) estudante na vida escolar, passando de um ano a outro, de um assunto menos complexo para um mais complexo, de um *status* de menina para o de mocinha, de menino para o de rapaz, entre outras mudanças ocorridas a partir das diversas tarefas realizadas nas escolas.

Sobre os rituais de revitalização, esses são atitudes processuais que servem como meio de renovação das responsabilidades dos participantes (MCLAREN, 1991). É uma forma de reafirmar o dever de cada membro, assim como também motivar os indivíduos a cumprirem seus deveres. É, assim, um gesto motivacional. E, para o sucesso desse rito de revitalização, se faz necessário uma ação constante e repetida. Essa repetição é o que caracteriza os ritos de intensificação.

A intensificação da norma serve como uma forma de fiscalização e controle, o que podemos associar ao que Foucault (1987) chama de vigilância panóptica, conceito esse já explicado no primeiro capítulo desse trabalho, que consiste em um ato de vigilância constante. O sermão, a cobrança, o elogio, a punição, assim como o olhar constante sobre os corpos das alunas e alunos se constituem como rituais que intensificam a importância da obediência à regra e, da mesma forma, à garantia do indivíduo se tornar ou continuar sendo um membro da comunidade.

No entanto, nem todo ritual existente podem ser caracterizados como conformação e obediência à regra. Existem atitudes empreendidas exatamente no sentido de transgressão a norma posta, mesmo quando essa é reafirmada repetidamente. Isso caracteriza os rituais de resistência. Conforme McLaren, eles:

[...] emergem como uma série de formas culturais, tanto sutis quanto dramáticas, que compartilham muitas das características de ‘inversão simbólica’, e invariavelmente se mostram refratários aos dogmas e códigos de conduta autoritários dominantes que são preestabelecidos pelos professores. Os rituais de resistência podem ser adequadamente descritos como um tipo de “desestruturação” cerimonial (1991, p. 128).

O que põe em questão a naturalização das práticas ritualísticas e, da mesma forma, inicia o processo de negociação e transgressão. Negociar e transgredir, nessa situação, é agir ativamente diante do que é imposto. São formas de adaptar o contexto as especificidades individuais. É imprimir na realidade marcas de subjetividades. É, afinal, fugir da norma, não segui-la.

Nesse momento, nos cabem as seguintes indagações: como as feminilidades e masculinidades são produzidas e reproduzidas nos rituais da escola? Quais tipos de rituais constroem as noções de gênero? E como esses rituais influenciam a formação dos indivíduos?

Quando focamos a discussão de ritual nas noções de feminilidades e masculinidades, podemos afirmar que existem, no contexto escolar, tanto ritual de conformação, como também de negociação e de transgressão. Esses rituais, diferentemente de outros existentes, não possuem uma sistematização adequada, com demarcações claras de início e de finalização, como é possível perceber em uma cerimônia de colação de grau, por exemplo. A determinação das fronteiras da feminilidade e da masculinidade acontece, seguindo a lógica de McLaren (1991), a partir de micros rituais empreendidos de forma assistemática e, muitas vezes, implicitamente contemplados em outras atividades.

As feminilidades e masculinidades são, assim, conformadas nos micros rituais na medida em que esses estabelecem as fronteiras do certo e do errado, do normal e do anormal a respeito do que é ser uma mulher e um homem. Acontecem a partir da existência de diferenciações na forma de tratar meninas e meninos, nas expectativas lançadas, nos espaços destinados a cada um, na forma de avaliar, na forma de representar meninas e meninos, homens e mulheres.

Acontecem também na medida em que as regras de bom comportamento e os deveres das alunas e alunos são reafirmados. Isso ocorre no ato de elogiar e de punir, na imposição de papéis sociais. Acontecem quando as desigualdades entre os sexos são justificadas e quando essas são igualmente ignoradas, entre outras situações que podemos caracterizar como rituais de revitalização e de intensificação de gênero.

Mas, é também a partir dos rituais, mais especificamente nos rituais de resistências, como já afirmamos, que as negociações e as transgressões acontecem. Os sujeitos agem e reagem diante das diversas situações vivenciadas e a conformação

feminina ou masculina, algumas vezes, é negociada, questionada, reinventada, outras vezes, é simplesmente negada, transgredida.

Deste modo, podemos afirmar que os rituais praticados nas escolas, sejam de conformação, sejam de resistência, constroem as noções de feminilidades e masculinidades e essas noções exercem uma influencia fundamental na formação das identidades de gênero das alunas e alunos.

4.3 FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

Para a compreendermos como as feminilidades e masculinidades são construídas nas escolas, basta olharmos para os diversos rituais que a compõe. E foi exatamente nessa busca que desenvolvemos observações do cotidiano de uma escola municipal da cidade de Crato-CE.

Observar o cotidiano de uma escola, na busca de atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, consistiu em uma atividade de estranhar o comum, estranhar aquilo que estar diante de nós cotidianamente, já nos parecendo muito natural. É um exercício que vai além do simples ver a escola, é preciso olha-la. E olhar, nas palavras de Laplantine (2004):

[...] consiste numa reiteração daquilo que se encontra diante de nós e a visibilidade, enquanto forma primeira de conhecimento, afeta-nos ao mesmo tempo em que nos sentimos afetados por aquilo que (a) percebemos. Trata-se de uma visibilidade não apenas ótica, mas também tátil, olfativa, auditiva e gustativa que nos conduz a deixar de opor o “diante” e o “atrás”, o “fora” e o “dentro”, para compreender a natureza dos laços que ligam um “diante” que nós incorporamos e um “atrás” a partir do qual se efetua a atividade sensitiva assim como intelectual (LAPLANTINE, 2004, p. 20).

É sem dúvida uma atividade que nos afeta ao mesmo tempo em que afetamos o contexto pesquisado. Vamos, enquanto pesquisadoras, ressignificando nosso saberes, certezas, olhares, vamos mudando o caminho, o foco de estudo a partir daquilo que o campo nos mostra. Ao mesmo tempo, interferimos nos saberes, nas certezas, nos olhares daquelas e daqueles que compõe a escola a partir da nossa presença e do nosso olhar investigativo.

4.3.1 A escola

A Escola¹ municipal visitada está localizada no centro da cidade de Crato-CE, funcionando desde o ano de 1920. Inicialmente, foi criada para oferecer cursos de artesanato, mas pouco tempo depois passou a ofertar também o ensino formal. A autorização legal para o funcionamento só veio ser conquistada no ano de 1984. E, em 1986, foram firmados convênios com o Ministério da Educação e Cultura e com a Superintendência de Desenvolvimento do Estado, o que possibilitou a conquista do financiamento público.

Hoje, a escola funciona em prédio próprio, inaugurado no ano 2000. Sua estrutura é composta por espaços amplos e arejados, contendo: salas de aula, sala da diretoria, sala da coordenação, secretaria, cantina, sala de leitura, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes, sala dos professores e banheiros. É visível, porém, que os espaços necessitam de reparos, principalmente a quadra esportiva que ainda não é coberta, o que dificulta à prática de esportes em determinados horários.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola desenvolve projetos paralelos aos trabalhos realizados em sala de aula, incidindo nas áreas de saúde, leitura, escrita, sexualidade, meio ambiente, drogas e violência na busca de trabalhar tanto temas atuais quanto questões que surgem a partir das situações vivenciadas na escola. E tem como objetivo geral:

Ministrar o Ensino Fundamental I e II em tempo integral, através de parcerias, proporcionando ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, resgatar valores e formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, favorecendo sua permanência na escola e preparando-o para o exercício da cidadania (PPP da escola).

Essa instituição oferece, assim, vagas na modalidade do Ensino Fundamental I (do 3º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), sendo esse ofertado em tempo integral. Funciona nos períodos matutinos e vespertinos, recebendo alunas e alunos oriundos tanto do bairro onde a escola está inserida como também de outras comunidades do município.

¹ A fim de resguardar a identidade dos sujeitos que contribuíram direta e indiretamente com a pesquisa, optamos por não revelar o nome da escola investigada.

Nos primeiros dias de observação, direcionamos nossa atenção para a estrutura da escola, buscando conhecê-la. Visitando cada espaço, percebendo a amplitude da instituição. É uma escola construída para esse fim, com espaço amplo, bem organizado e com espaços ainda não utilizados, o que permite uma ampliação ou construção de outros ambientes que a escola necessite.

A escola é toda rodeada por muros altos e pintados de branco e azul, na parte externa, e de branco na parte interna da escola. Na frente principal da escola está escrita, em letras pintadas de preto, o nome da instituição. O portão principal, grande e de ferro, pintado também da cor azul, permite a visualização de alguns espaços internos da escola e algumas janelas. Logo após esse portão é visível duas entradas, uma que dá acesso às salas da diretoria, coordenação, secretaria e banheiro dos funcionários. A segunda entrada dá acesso ao pátio da escola onde estão também localizadas as salas de aula, a sala de leitura, a cantina e a sala dos professores.

Nessa primeira entrada, têm-se acesso a um corredor com três salas e um banheiro. A primeira sala a vista é a secretaria da escola, localizada a direita de quem entra. Ao lado esquerdo, tem-se três portas, uma da sala da diretora, outra do banheiro, exclusivo para funcionários, e outra da coordenação. As salas são todas pequenas, paredes brancas, portas de ferro e pintadas de azul. Nas paredes desse corredor, é possível ver alguns quadros e avisos. Na parede da secretaria, tem um balcão de atendimento, a foto do prefeito da cidade de Crato e alguns avisos pregados na parede.

Próximo à porta da diretoria, tem algumas fotos pregadas na parede, algumas bem antigas. Trata-se das fotos das diretoras e diretores antigos da escola e foto da atual diretora. No final desse corredor é possível ver outra porta que dá acesso às salas de aula e demais espaços da escola. Somente funcionários e familiares, quando vão conversar com a gestão da escola, têm acesso a esse espaço descrito. As alunas e alunos entram pelo segundo corredor, que dá acesso diretamente às salas de aula.

As salas de aula estão organizadas em duas partes interligadas pela cantina. A parte do lado esquerdo de quem entra é das salas do fundamental I (do 3º ao 5º ano) e sala dos professores. Na frente da sala do 3º ano é possível ver alguns papéis pregados na parede sobre o Dia Internacional da Mulher. Em uma cartolina estava escrito em letras grandes e maiúsculas a palavra MULHER e em cada letra outras palavras escritas qualificando o que é ser mulher (Mãe, única, linda, humilde, eterna e, por último,

rainha). No cartaz seguinte é possível ver algumas imagens (cortadas de revistas e jornais) vários tipos de mulheres, com características diferentes, ressaltando a diversidade feminina.

Do outro lado do corredor, na parede do 5º ano, têm-se três folhas de sulfite pregadas. Uma com a imagem de uma cruz, a outra com a frase: “basta de feminicídio” e a última com nomes de mulheres assassinadas recentemente na região do Cariri, vítimas do feminicídio.

E do outro lado da cantina tem-se as salas do fundamental II (6º ao 9º ano). A sala de leitura também está localizada nesse lado. Essa sala de leitura comporta a biblioteca e a sala de vídeo da instituição. É um espaço relativamente amplo e com separação dos ambientes. Logo após a entrada, vemos mesas e cadeiras de plásticos, cobertas com colchas coloridas. Ao lado das mesas tem sete computadores, aparentemente todos novos. Também é possível ver nesse espaço inicial uma televisão pregada na parede e um aparelho de DVD.

As paredes são decoradas com várias imagens. De um lado tem imagens da turma do Chaves (programa de televisão), de outro lado imagens do Smilgido (desenhos de formigas), Imagem do Pequeno Príncipe (personagem de livro) e algumas imagens de abelhas e flores. Também é visível um informativo tratando sobre a importância da leitura.

Ao lado direito de quem entra na sala, vemos um espaço separado por um balcão, onde ficam duas funcionárias, os livros didáticos e outros materiais pedagógicos, como o globo terrestre, mapas, ábaco, entre outros. Na parede tem escrito a frase: “Borboletas têm asas, pessoas têm livros”. E do lado esquerdo de quem entra, logo após as mesas, tem-se uma porta que dá acesso à biblioteca.

Foi possível percebermos que nem todas as salas de aula são usadas para aulas. Algumas estavam sendo usadas como depósitos para guardar diversos objetos, como carteiras quebradas, algumas estantes e livros. Os dois ambientes citados não são cobertos. O único local com um telhado é a cantina.

A cantina, como já afirmamos, fica em um local de destaque na escola. É coberta, tem espaço interno razoável, duas geladeiras, um frizer, um fogão industrial, armários e um balcão, onde é servida a merenda para as alunas e alunos. Logo acima da

entrada da cantina, bem centralizado, é possível ver um quadro, relativamente grande, de Jesus Cristo, o que revela a manifestação de uma determinada religião.

Ao lado da cantina tem um corredor que dá acesso aos banheiros, divididos, um masculino e outro feminino. Após os banheiros, tem-se acesso a quadra esportiva. Essa quadra não é coberta e percebe que ela necessita de alguns reparos. O entorno da quadra tem muitas árvores, matos e galhos pelo chão, o que dificulta a locomoção nesses espaços.

A escola não possui refeitório. Na hora da merenda, os estudantes vão buscar a comida na cantina e retornam para comer na sala de aula. Alguns permanecem comendo no pátio, mesmo com a solicitação constante dos funcionários de voltarem para as salas. Assim que as alunas e alunos finalizam a merenda já iniciam o recreio.

O horário de início das aulas é às 7 horas. Alguns minutos antes desse horário, os estudantes começam a chegar. Alguns vêm de pé, acompanhado de adultos, outros (as) sozinhos (as), outros (as) vindo de moto-taxi, outros (as), na sua grande maioria, vindo de ônibus escolar.

Os (as) alunos (as) entram pelo portão principal e se direcionam para sala de aula. Alguns demoram mais no percurso, ficam conversando, brincando com outros (as) colegas, até que um funcionário se aproxime e mande-os para suas salas de aula.

Alguns funcionários recebem o cumprimento dos estudantes, o que demonstra uma relação de afeto entre esses.

As salas de aulas ficam fechadas a chave, quem abre são os (as) professores (as) que vão ministrar aula. Quando o (a) professor (a) já está em sala, os (as) alunos (as) entram e sentam em suas carteiras. Quando o (a) professor (a) não está, eles e elas aguardam na frente da sala.

Após as aulas, a sirene toca, finalizando o dia de aula, os estudantes começam a sair das salas de aula se direcionando a saída principal. Algumas mães e pais entram na escola e vão em direção as salas pegar as filhas e filhos. Outros aguardam do lado de fora da instituição.

4.3.2 Hora do recreio

Os recreios são divididos, primeiro é o intervalo dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e só após a finalização desse, é que se tem início o intervalo das alunas e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim que a sirene dispara, as alunas e alunos saem das salas correndo em direção ao pátio. A maioria desses vão em direção à cantina buscar a merenda, já outros (as) vão direto brincar. As brincadeiras observadas foram: correr, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, de dama, boliche, elástico e outros brinquedos que ficam no pátio a disposição dos (as) alunos (as). Logo, os demais que estavam comendo vão também aproveitar os minutos de intervalo.

Foi possível vermos, nesses dias, meninos brincando de futebol, meninas de corda, meninos de dama, outros meninos e menina brincando de boliche, alguns parados no pátio conversando, outros correndo atrás de outros, alguns meninos brincando de luta. Percebi, nesse momento, que havia uma separação entre meninas e meninos durante as brincadeiras e apesar de estarem no mesmo espaço, havia pouca interação entre elas e eles.

Dois funcionários da escola ficam no pátio acompanhado os estudantes. Esses, na verdade, são professora e professor da instituição, porém no momento, por motivos de saúde, se encontram afastados das salas de aula e remanejados para outras atividades. No recreio, ficam o tempo todo interagindo com os estudantes, conversando sempre, chamando atenção quando as crianças estão correndo perigo de se machucar, chamam pelo nome de cada um, o que mostra certa familiaridade.

Essas duas pessoas se constituem como sujeitos importantes da pesquisa por estar em contato constante com os estudantes, docentes e gestão. Por isso, acabei voltando uma atenção maior para esses dois profissionais. Para preservar suas identidades, passarei a chamar-lhes de Maria e João.

Além do pátio foi possível ver que algumas alunas e alunos se dirigem na hora do recreio para a quadra da escola. Lá, muitas alunas e alunos também brincam com a supervisão de um funcionário, que de longe acompanha as brincadeiras.

No dia 13 de março de 2019 fui observar a quadra durante esse momento de recreio, parei em um local que permitia observar toda a quadra. Não tinha local para